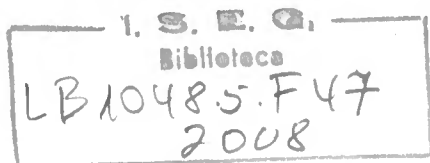


UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO



MESTRADO EM SOCIOLOGIA ECONÓMICA E DAS ORGANIZAÇÕES

**O ENVOLVIMENTO
DOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO
NA ESCOLA**

MARIA TERESA DE SOUSA COSTA DE JESUS FERREIRA

Orientação: Professora Doutora Helena Maria Rocha Serra

**LISBOA
Abril de 2008**



ÍNDICE GERAL

Índice de quadros

Índice de gráficos

Abreviaturas utilizadas

Codificação das entrevistas

NOTA PRÉVIA	i
INTRODUÇÃO	1
I – CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO	6
<i>Da escola autocrática à escola comunidade</i>	6
<i>Dos pais tradicionais aos pais colaborantes</i>	10
II – TRAJECTO TEÓRICO E MODELO ANALÍTICO	17
1. A presença dos pais na escola: tensões e diferentes percepções numa perspectiva transversal	17
2. Edificação do modelo de análise	31
3. Metodologia	44
III – A ESCOLA: PERCURSO ORGANIZACIONAL E AFERIÇÕES	52
1. A organização como uma estrutura participada	52
2. As avaliações externas: uma abordagem diagnostica prévia	57

IV – A MATRIZ TIPOLOGICA E ARTICULAÇÃO DO BINÓMIO FAMÍLIA-ESCOLA	62
V – O MODELO PARTICIPATIVO E AS CONSTRUÇÕES INDIVIDUAIS	76
1. Da concepção profissional à percepção parental de envolvimento: a convergência possível	76
2. O que afasta os pais da escola	94
3. O <i>go-between</i> no acto educativo e a transversalidade da actuação do aluno	120
CONCLUSÃO	131
BIBLIOGRAFIA	137
Legislação	143
Páginas electrónicas	145
Documentos Internos	146
ANEXOS	I
Guiões de entrevistas	II
Quadros	XIII
Organograma	XV
Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio	XVI

Índice de quadros

- Q 1 – Matriz tipológica
- Q 2 – Painel de entrevistas
- Q 3 – Taxas de insucesso
- Q 4 – Painel curricular
- Q 5 – Contexto sócio-cultural

Índice de gráficos

- G 1 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2006 (7º ano)
- G 2 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2006 (9º ano)
- G 3 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2007 (7º ano)
- G 4 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2007 (9º ano)

Abreviaturas utilizadas

AE – Assembleia de Escola

APEE – Associação de Pais e de Encarregados de Educação

ASE – Acção Social Escolar

AVES – Avaliação de Escolas com Ensino Secundário

CE – Conselho Executivo

CP – Conselho Pedagógico

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

GIAE – Gestão Integrada de Administração Escolar

PAA – Plano Anual de Actividades

PCES – Projecto Curricular de Escola

PCT – Plano Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PTA – Parent Teachers Association

PTT – Plano de Trabalho de Turma

RI – Regulamento Interno

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais e de Encarregados de Educação

ME – Ministério da Educação

Codificação das entrevistas

ACE – Assessora ao Conselho Executivo

PAPEE – Presidente da Associação de Pais e de Encarregados de Educação

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PCP – Presidente do Conselho Pedagógico

RPEE 7-Representante dos Pais e Encarregados de Educação do 7º ano

DT 7 – Director de Turma do 7º ano

RA 7– Representante dos alunos do 7º ano

RPEE 8 -Representante dos Pais e Encarregados de Educação do 8º ano

DT 8 – Director de Turma do 8º ano

RA 8 – Representante dos alunos do 8º ano

RPEE 9 -Representante dos Pais e Encarregados de Educação do 9º ano

DT 9 – Director de Turma do 9º ano

RA 9 – Representante dos Alunos do 9º ano

NOTA PRÉVIA

Exerço a minha profissão há muitos anos e um trabalho desta natureza só poderia fazer sentido se permitisse criar algum valor para a minha comunidade escolar, ajudando a compreender um pouco o que se passa com os jovens e as suas famílias 'para além da sala de aula', num processo que se pretende que esteja em consonância com a dinâmica escolar, mas que todos percebemos que está longe disso. Neste espaço prévio, onde a escrita ainda pode ser informal, desejo agradecer a todos os que estiveram próximos de mim neste caminho de descoberta. Que pena não poder citar os nomes daqueles que foram uma peça fundamental para a edificação desta tese, mas o anonimato que é imposto assim o exige. Por isso mesmo, não quero deixar de agradecer aos meus colegas, começando pela querida colega e amiga que colocou de imediato à minha disposição todo o material que relevava de um estudo que tinha elaborado, sobre um tema com grande afinidade com o meu; ao meu colega Presidente do Conselho Executivo, que a meu lado esteve quando a escrita me era mais penosa, aquela que decorria de questões tão específicas que necessitavam do seu apoio efectivo, estando sempre disponível para me escutar e ajudar; à minha querida colega Assessora do Conselho Executivo, que tão bem me ajudou a seleccionar as turmas que seriam objecto de estudo e ao ter uma enorme boa vontade em disponibilizar-se para as horas de entrevistas a que a submeti; aos meus colegas Directores de Turma, excepcionais na sua simpatia, profissionalismo e apoio, que se disponibilizaram com toda a prontidão para organizar o processo logístico inerente às entrevistas que eram necessárias elaborar. E claro, aos alunos com quem conversei, que sorridentes e tímidos compareceram às entrevistas, expondo-se – eu sei que naquelas idades é difícil – ao explicarem alguns dos seus pequenos segredos...

E chego à altura de agradecer a quem esteve por trás de todo o meu trabalho. Sempre disposta a ouvir as minhas angústias, as minhas dúvidas, a ler vezes sem fim tudo o que eu lhe enviava. Disposta a encontrar sempre 'o foi à meada'

no meio das minhas páginas por vezes perdidas...Refiro-me à excelente orientadora que eu tive, a Professora Helena Serra. Foi um privilégio trabalhar e aprender com ela.

Ao Bruno e à Miriam, que com tanta generosidade correram comigo contra o tempo quando tive de transcrever as entrevistas. A sua simpatia, disponibilidade e imenso profissionalismo, foram uma das tónicas inesquecíveis de todo este processo.

Também senti a enorme preocupação dos meus amigos, que tanto lastimavam a minha ausência, como me apoiavam, dando pequenos sinais de que aguardavam com ansiedade que eu 'regressasse ao mundo'. Aqui já poderia nomear, mas tenho receio de esquecer alguém, fica assim então mais seguro; eles sabem quem são e como eu agradeço a todos de um modo muito especial!

Por fim, não posso deixar de referir o imenso apoio da minha filha, cheio de carinho e amor, a minha querida Joana. Muito atenta, sempre doce e suave, disposta a tudo para me ajudar. O apoio dela foi sempre incondicional, em todos os momentos da minha vida.

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho enquadra-se no âmbito do debate sobre o envolvimento dos pais na escola. Este debate, que tem sido travado desde meados do século passado nos Estados Unidos e também em alguns países da Europa, neste momento deverá ocasionar, no nosso país, uma reflexão mais cuidada e por diversos motivos:

Em primeiro lugar, a dimensão multicultural e globalizante em que Portugal se enquadra merece um olhar diferente sobre a questão da educação. A conjuntura internacional encontra-se em crise, uma crise alargada a todos os países, caracterizada por um ideário comum de mundialização e que abrange todas as esferas da vida política e social, estendendo-se também ao campo da educação. No entanto, crise não é só da educação, mas também do modo como se pensa em educação. Dever-se-á pensar em educação numa dimensão mais actual, integrante e actuante, que permita que um novo conceito de sociedade, onde todos sejam levados a participar, se torne uma prática efectiva. A colaboração das famílias no modelo de escola que se deseja edificar permitirá que esta dinâmica se concretize com maior eficácia.

Em segundo lugar, deverá ser repensada a questão da igualdade. Há uma suposta evidência ancorada ao desenvolvimento educacional: a possibilidade deste garantir uma maior coesão, pois é através da educação que a mobilidade social é assegurada. A questão será saber até que ponto uma educação integradora e inclusiva possibilita, na realidade, uma igualdade de oportunidades que não leve a uma “divisão quase física (...) entre crianças muito dotadas e pouco dotadas” (Arendt, 1960:229), ou entre famílias privilegiadas e famílias desfavorecidas. Para que tal não aconteça há que dimensionar modelos educacionais que permitam construir uma organização social participada, em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, sejam compreendidas, aceites e praticadas. Há ainda que fomentar o desenvolvimento de relações construtivas, estimular atitudes de tolerância e promover o sentido de pertença. Deste modo, o desiderato da coesão social poderá realmente ser atingido através do desenvolvimento educacional, para o

qual as práticas de educação familiar compensatória adquirem uma expressão fundamental.

Em terceiro lugar, o grave problema de insucesso escolar que hoje se enfrenta no nosso país leva à necessidade de mobilização de todos os recursos numa tentativa de o ultrapassar. É actualmente consensual que a aprendizagem implica, para além dos mecanismos cognitivos, uma outra dimensão que privilegia a dinâmica emotiva. Neste contexto, as atitudes dos pais relativas ao trabalho na escola e da escola e o interesse manifestado pelo processo de aprendizagem dos filhos, exercem uma visível influência nos mecanismos de percepção do estudante sobre a sua escolaridade (Montandon, 2001:159). Será pois necessário, de modo a tornar actuate a componente emotiva das aprendizagens, que a colaboração entre a casa e a escola seja uma prática que integra a vida de cada família.

Por último, a atribuição de novas responsabilidades ao profissionais da educação, que deixam de se constituir como meros transmissores de saber, para se assumirem como agentes efectivos da formação dos jovens – o que provoca uma transferência da dimensão do ensino para o campo da educação – leva a reflectir acerca da posição das famílias em todo este processo. É um facto que a escola detém actualmente um papel fundamental na formação dos jovens, mas começa a tornar-se evidente que as famílias deverão assumir-se como co-responsáveis deste processo, de modo a que seja possível que toda a actuação naquele sentido assuma uma dinâmica transversal.

Coleman, no seu célebre estudo (Coleman *et al.*, 1966), relacionou o sucesso das crianças mais com a família do que com a escola, salientando a importância da condição social dos jovens para o seu desempenho académico. As conclusões deste estudo levaram ao desenvolvimento, nos Estados Unidos, de diversas medidas de educação familiar, com a finalidade última de proporcionar a igualdade de oportunidades. Embora tenham surgido algumas vozes discordantes acerca do perigo de polarização das famílias de contexto sócio-cultural mais desfavorecido devido àquela intervenção (as famílias mais fragilizadas socialmente não possuem as competências necessárias para beneficiarem da alavancagem que tal aproximação faculta, sendo aprofundado

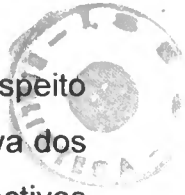
o fosso existente entre estas famílias e aquelas que realmente podem beneficiar com tal colaboração - as dos estratos sociais menos desfavorecidos), continua o consenso quanto aos benefícios que resultam de um trabalho conjunto entre as duas instituições. Deste modo, nas sociedades actuais, as parcerias em torno de vivências que se delineiam com um objectivo comum – neste caso a educação dos jovens – tornaram-se uma prática aceite como um direito democrático. Este direito é vivenciado sempre que as escolas e as famílias interagem, estabelecendo processos de colaboração mútua. Os governos têm encorajado tais comportamentos, pois é percepcionado que a escola terá de dar melhores respostas aos pais, encarados agora também como contribuintes e como consumidores. Esta faceta tripartida das famílias permite-lhes um novo enquadramento enquanto membros da comunidade educativa. Sobre os fundamentos deste grande debate acerca da presença parental na escola, pais e professores possuem convicções nem sempre convergentes. Estas diferentes percepções podem, no entanto, ocasionar rupturas graves na prática daquilo que deve ser entendido como uma responsabilidade, uma missão e um investimento conjuntos e que diz respeito à construção de um futuro para os jovens.

Como estado actual do debate em Portugal, Marques (s.d.:5) refere que enquanto pelo lado das famílias a pressão no sentido de participarem e colaborarem activamente no percurso escolar dos seus filhos tem levado a que a legislação as favoreça nas suas pretensões, pelo lado dos professores problematiza-se a legitimidade da intervenção parental e reflecte-se sobre a sua autonomia técnica numa escola fortemente intervencionada pelos pais. Pretende-se a definição exacta das funções dos pais-professores e dos pais-parceiros e questiona-se a sua participação nos órgãos de gestão, nomeadamente nos conselhos de turma, onde se trata de questões de avaliação que são de carácter estritamente profissional. Muitos consideram que o Novo Estatuto da Carreira Docente, ao definir novas atribuições aos professores – aulas de substituição, ocupação de tempos livres e avaliação destes pelos pais – é uma resposta do poder político à crescente pressão do movimento associativo dos pais, que nos últimos anos tem assumido contornos

mais definidos. Sendo assim, este estado de debate não parece conciliador nem adequado a uma colaboração conjunta de ambas as instituições.

Este trabalho releva da necessidade de investigação num domínio que detém alguma fragilidade e que está directamente relacionado com o sucesso dos jovens no seu percurso educativo. Pretende, através de uma aproximação à realidade escolar, constituir-se como um contributo que permita uma leitura mais diferenciada da questão do envolvimento parental. Neste contexto, esta questão será avaliada num estudo de caso que incide numa Escola Secundária da zona da grande Lisboa, dimensionando o nível de envolvimento das famílias, analisando as diferentes percepções acerca desta questão que os principais intervenientes – pais, professores e jovens – apresentam e identificando as barreiras que se levantam à existência de uma parceria entre ambas as instituições.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos, sendo que cada um deles se constitui como uma peça autónoma que concorre para que o quadro conceptual resultante da sua concertação possa responder a toda a problemática que é inicialmente desenhada. Assim sendo, o primeiro capítulo pretende enquadrar o objecto de investigação, fazendo um breve historial da evolução dos modelos de escola no nosso país, resultantes da dinâmica imprimida à sociedade portuguesa nas últimas décadas, descrevendo simultaneamente o enquadramento das famílias de acordo com toda esta mudança. No segundo capítulo é efectuada uma revisão teórica da problemática em estudo, reflectindo sobre as posições dos diversos autores acerca deste debate que por vezes opõe as duas instituições que concorrem para o sucesso académico dos jovens – família e escola – e desenhado o modelo de análise que será utilizado como processo de investigação; neste capítulo ainda se faz uma descrição do percurso metodológico que foi seguido, de modo a que se tornasse possível edificar o modelo proposto. O capítulo III constitui uma primeira abordagem à realidade que se pretende analisar, pois descreve os processos organizacionais existentes e apresenta as conclusões relativas a avaliações externas a que a escola foi sujeita nestes dois últimos anos, relacionando-as com a problemática em debate. Os quarto e quinto



capítulos referem-se à apresentação de resultados, dizendo por isso respeito ao estudo empírico; estes capítulos relevam de uma análise mais intensiva dos diversos actores envolvidos no processo, e descrevem as respectivas percepções no que respeita ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola. Deste modo, o capítulo IV tenta situar a relação entre ambas as instituições numa matriz tipológica construída para este efeito, e o capítulo V descreve as diferentes representações e eventuais tensões que se desenham neste quadro relacional, bem como os obstáculos que se interpõem a uma colaboração mais positiva. Por último é produzido um quadro conceptual conclusivo após serem apontadas algumas práticas que poderiam transformar os actuais esforços desta comunidade educativa num caso de envolvimento parental mais dinâmico.

Devo ainda referir que lecciono na escola sobre a qual vai incidir esta investigação, embora não o faça no Terceiro Ciclo do Ensino Básico - que constitui o grupo focal para o qual este trabalho será orientado - mas sim no Ensino Secundário. No entanto, esta minha posição no terreno de análise, privilegiada, sem dúvida, nos termos em que me permite uma observação muito próxima da realidade em causa, poderia arrastar consigo todo um risco de enviesamento da pesquisa, ocasionado pela proximidade do objecto em estudo. Consciente que a familiaridade com o social dificulta o seu questionamento, pretendo como investigadora e simultaneamente como actriz do social, que a ruptura com tal objecto seja efectuada de modo consciente e sistemático, permitindo que a minha tarefa de produção de conhecimento científico isento seja assegurada na sua totalidade.

I – CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Da escola autocrática à escola comunidade

Os modelos organizativos das escolas em Portugal têm sido reflexo de decisões políticas, posteriormente contextualizadas no seio do Sistema Educativo. A escola fruto do modelo republicano, de carácter vincadamente autocrático, não existia como organização; surgia como espelho da vontade política, expressa num Projecto Nacional centralizador e uniforme. Como refere Macedo (1995:70):

“Assente numa concepção clássica de intervenção social de inspiração positivista, este Projecto Nacional, que se dispersava por textos que definiam o sentido e regulamentavam a organização do sistema, aos seus diferentes níveis – desenvolvia-se no pressuposto que as escolas eram todas iguais.”

Este Projecto Nacional estava traçado sobre uma matriz de sociedade organizada numa lógica de carácter acentuadamente *weberiana*, o antigo regime (1926-1974), e que servia o interesse da classe dominante. Para além disso, a escola assumia-se como defensora da igualdade social, mas ao ignorar as especificidades locais era, na realidade, uma organização falsamente neutra. Por estar traçada sobre um modelo de geometria burocrática, a realidade do meio ambiente não era tomada em consideração, sendo por isso uma organização sem interacção com a comunidade em que estava inserida.

O antigo regime caracterizava-se como fechado, autoritário e centralizador. A escola burocrática mostrava-se ineficaz para dar resposta às mudanças que se aproximavam. Como menciona Teixeira (1995:13):

“Dizer de uma organização que ela é burocrática é dizer que ela se agarra a regulamentos para produzir a sua própria ineficiência; que é incapaz de aceitar a mudança e, menos ainda, a inovação; que não dá respostas às necessidades dos clientes nem sequer tem em conta as suas aspirações.”

A política educativa reflectia esta postura governamental, respondendo com grande dificuldade ao surgimento, na década de sessenta, da escola de

massas. Formou-se a telescola na tentativa de dar resposta à massificação, e na década de 70 assistiu-se a uma importante reforma, com Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), no sentido da modernização da administração das escolas. É então concedida a autonomia aos estabelecimentos escolares, embora limitada pela tutela da Administração Central. No entanto, o modelo de gestão continuava a ser burocrático e desajustado às necessidades de uma sociedade em mudança.

A democratização da sociedade portuguesa permitiu uma evolução dos modelos organizacionais de escola. A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 73º, delineou, em 1976, uma escola conceptualmente democrática e participada. Os professores tentaram propor um modelo autogestionário, autónomo, baseado na democracia directa, de matriz comunitária; no entanto, a Administração Central rapidamente retomou o pulso da gestão escolar, desmobilizando os actores sociais da participação na escola, reduzindo a autonomia e o poder de decisão dos órgãos escolares. Apesar de tudo, a legislação da época permitiu criar alguns órgãos democráticos, como foi o caso dos Conselhos Directivos, Administrativos e Pedagógicos.

É só na década de oitenta que se produzem as grandes mudanças legislativas que permitiram transformar a escola num sistema local de aprendizagem, assumindo uma gestão verdadeiramente democrática. A concepção organizacional desconcentra-se, embora o enquadramento político, em termos ideológicos, seja já de carácter descentralizador. Começou-se então a pensar num modelo de escola que se apresentasse como facilitador da igualdade social, formador de pessoas, ligado à comunidade e interagindo com ela. Neste sentido, a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 19 de Setembro) estabelece princípios orientadores que permitiram que as escolas estabelecessem os seus Projectos Educativos, e em 89 concretiza-se este desiderato através do Decreto-Lei 43/89; daqui surge a necessidade de cada escola traçar o seu Projecto Educativo, produto de negociação entre todos os actores sociais, sobre uma matriz inspirada na comunidade e que traduz os valores e as aspirações dos que a constituem. Preparava-se então o terreno para o surgimento da escola percebida de

modo sistémico, uma escola ligada ao meio em que está inserida e em perfeita interacção com ele. Começa a entender-se a escola como uma organização social e que essa é a característica que lhe dará solidez para suportar as perturbações ocasionadas pela mudança.

A década de noventa consolidou os ideais descentralizadores através de uma política de autonomia e de contratualização, privilegiando as estratégias locais e a territorialização. A escola pretende, então, traduzir a vontade política de respeito pela pluriculturalidade e pela individualidade, propondo uma educação centrada no aluno-pessoa, inclusiva e integrante. A organização passa a estar caracterizada por uma dinâmica de qualidade, orientada para uma autonomia de geometria local. A Administração Central não perde, no entanto, por vocação e por tradição, a característica tutelar que sempre a tem marcado. Coloca-se a questão da gestão profissionalizada da escola, por contraponto com a gestão democrática; surgem, neste contexto, novos modelos de gestão escolar. No entanto, é só em 1998, com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que se assume a plenitude da mudança: este documento não deixa dúvidas acerca do entendimento da escola como um espaço social onde se desenvolvem as interacções entre os diversos actores que intervêm no processo educativo. A questão da gestão profissionalizada da escola foi então preterida mas não esquecida. A partir do momento em que foram criadas condições legislativas para que a escola se aproximasse à comunidade, começou a verificar-se um certo afastamento do modelo burocrático fechado e autoritário, deslocando-se a organização para um espaço mais centrado no meio em que está inserida. Recordando Macedo (1995:78):

“ ... pode afirmar-se que, hoje, tanto no que se refere ao funcionamento interno da organização-escola, como na atitude do poder central se assiste à construção de um novo modelo de escola que, afastando-se progressivamente do modelo burocrático, corresponde a um diferente conceito de organização”

De facto, a escola deixou de assentar sobre os modelos matriciais uniformes que lhe eram impostos, passando ser entendida como uma entidade viva, transmissora de saberes, com responsabilidades sociais e integrada na comunidade. A principal característica da escola de hoje é a interacção com o meio em que está inserida. Tal característica é bem evidente na sua estrutura

organizacional, considerada por muitos como escola-comunidade. Na realidade, basta ler com atenção os aspectos introdutórios do Decreto-Lei 115-A/98, para que não restem quaisquer dúvidas acerca das intenções que estão ali subjacentes:

“A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar no equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.”

Com esta leitura, verifica-se claramente a intenção de provocar a interacção de todos os actores intervenientes na comunidade educativa, no sentido de imprimir uma nova dinâmica participada. Segundo Macedo (1995:79): “... o entendimento da escola enquanto sistema, “construído social”, pressupõe a participação dos actores que a constituem na concepção e elaboração do Projecto Educativo.” Também Formosinho (1998:s.p.) considera que o Decreto-Lei 115-A/98 ocasionou a “territorialização das políticas educativas” e a “definição de estratégias locais para as causas educativas”. De facto, a escola entendida como uma verdadeira organização social só atingirá os respectivos desígnios se estiver enquadrada numa base verdadeiramente participada. A operacionalização desta nova dinâmica, contextualizada na colaboração activa da comunidade escolar, é executada, segundo aquele documento, através do Projecto Educativo, que se assume como instrumento fundamental para que se atinja tal desiderato. Este documento deverá ser elaborado por todos os participantes na comunidade educativa: alunos, professores, pais, pessoal não docente, representantes do poder local e demais elementos da comunidade.

Enquanto a escola burocrática não existia como organização social, a escola de hoje é, na realidade, um sistema social comunitário, em que a intervenção dos diversos parceiros do acto educativo é considerada uma realidade que permite ultrapassar as crises que integram o *continuum* histórico de mudança instalado na conjuntura mundial. Um processo de sobrevivência nesta situação de rupturas sistemáticas, ocasionadas por crises que se sucedem ininterruptamente, será a assumpção de uma visão partilhada de cultura escolar

que permita a construção de ciclos de equilíbrio numa dinâmica de constante adaptação. A prossecução legislativa que se avizinha permitirá que se inicie um novo ciclo de equilíbrio neste actual contexto de mudança.

Dos pais tradicionais aos pais colaborantes

A maioria das famílias, durante grande parte do século XIX e no início do século XX, não tinha capacidade para expressar ou fazer valer os seus direitos no que era então considerada a esfera pública. Era notória a diferença cultural das classes privilegiadas em detrimento das famílias mais populares, que não podiam e nem imaginavam que fosse possível participarem na vida escolar dos seus filhos; as preocupações destas famílias desfavorecidas centravam-se mais em questões de sobrevivência do que na problemática dos seus direitos como cidadãos.

Ao longo do século XX muitas mudanças aconteceram, directamente relacionadas com o desenvolvimento económico. Assiste-se ao alargamento da escolaridade obrigatória, à democratização da educação e à integração desta no seio da estrutura familiar. Simultaneamente, a visão da criança no contexto familiar é alterada: deixa de ser observada apenas, ou quase, como capital económico, e a sua relação com os pais “sentimentaliza-se”. A estrutura familiar define-se de modo mais intimista: no momento em que as famílias diminuíram o número de filhos e a esperança de vida aumentava, as crianças perderam a dimensão instrumental que as associava a mais um meio de produção e passaram a estar integradas numa dimensão afectiva (Montandon, 2001:15). As mudanças culturais também são marcantes, assistindo-se à difusão de uma ideologia de comunicação e de participação, aos amplos debates conceptuais e à defesa do carácter inalienável dos direitos e das liberdades democráticos. Assim sendo, os direitos dos pais e os direitos da criança são considerados como uma aquisição das sociedades modernas, em que o serviço público da educação assume um carácter amplamente social.

A par de tudo isto, a questão da educação começa a evidenciar-se. No entanto, o debate e a reflexão assumem, nas diversas esferas mundiais, dinâmicas

diferenciadas. Nos Estados Unidos, o debate aconteceu a jusante: a vertente política da educação desde cedo assumiu um papel fundamental, pois é através dela que se torna possível “reconstruir” a grande amálgama de imigrantes que aquele país recebe diariamente. Ao educar crianças atingem-se os pais, e a dimensão política da educação evidencia-se então (Arendt, 1960:224 - 226). Toda esta questão tem sido alvo de profundas reflexões e estudos desde meados do século passado, sendo nos Estados Unidos muito avançado o estado actual do debate. Neste contexto, a participação dos pais na escola é ali uma assumpção democrática. Consequentemente, a noção de *accountability* torna-se fundamental, numa lógica de prestação de contas por parte de um estado que se assume como regulador (Antunes, s/d:55; Montandon, 2001:18). Assim sendo, quando um serviço é delegado numa instituição, esta tem o dever de detalhar as suas actividades e actuações com vista a uma regulação pública. Existe uma vocação histórica para que esta *accountability* faça prática das vivências diárias dos cidadãos americanos, e a intervenção dos pais na escola é assumida neste contexto. Para além disto, a parceria entre os pais e a escola foi estipulada como objectivo governamental e como meta do sistema de educação nacional americano (Carvalho, 1997:5). Por outro lado, deseja-se que as famílias imponham altos padrões de funcionamento à escola e aos professores. Deste modo, as políticas escolares são seguidas de perto pelos pais, que exigem abertura e transparência em todos os procedimentos. As Associações de Pais são uma tradição e possuem uma função interventora visível no contexto escolar. São também frequentes as associações de pais e de professores, que desenvolvem esforços no sentido de promover o sucesso dos alunos e de regular um trabalho conjunto, sendo de evidenciar a National PTA, que possui como dupla missão a ajuda ao desenvolvimento de competências parentais e o encorajamento ao envolvimento dos pais na escola, sempre tendo em vista o sucesso dos jovens. Associa-se ainda a política educativa ao movimento a favor do *empowerment* (Montandon, 2001:157). Na realidade, o *empowerment* pretende o desenvolvimento da autonomia e de competências tais que permitam ao ser humano adquirir controlo sobre os recursos que possui, de modo a que lhe seja possível gerir uma vida orientada para o sucesso. Este conceito, muito aplicado no âmbito empresarial americano, encontra-se actualmente relacionado com a

nova dinâmica de reestruturação escolar, virada também para a descentralização e para a autonomia, muito favorável à participação dos pais na escola, atribuindo-lhes mesmo um certo poder.

Outros países têm seguido as tendências dos Estados Unidos, sendo o Reino Unido o que está mais próximo da estratégia americana, onde actualmente se exige uma grande transparência na gestão escolar (Montadon, 2001:19). Na Europa, a colaboração dos pais com a escola evoluiu favoravelmente, sendo para isso fundamental a pressão das associações de pais junto aos diversos governos. Deste modo, tais associações desenvolveram-se, adquirindo cada vez mais expressão, tanto a nível local, como a nível nacional ou internacional. Na década de oitenta surgiu a Associação Europeia de Pais, com sede em Bruxelas e cuja missão é representar os seus interesses, dar-lhes formação e representá-los a nível internacional (ibid:154). Os governos europeus, cientes da importância da colaboração dos pais, legislaram possibilitando e dinamizando a presença parental nas escolas. A presença dos pais nos Conselhos de Escola foi introduzida em França, na Alemanha, nos Países Escandinavos, na Bélgica, em Itália e em Espanha. O poder de participação parental na gestão das escolas foi também reforçado na Escócia e na Dinamarca (ibid. pp. 153-154). Esta presença parental na gestão escolar revela de modo elucidativo as intenções dos governos europeus em termos de dinamização do binómio escola-família, dado que a participação nos órgãos de gestão é considerada um dos estádios mais avançados de envolvimento parental.

A escola portuguesa também tem sido orientada rumo a estes novos padrões, permitindo-se-lhe já um posicionamento estratégico que a situa como pólo de toda a comunidade educativa. Ao fazer-se uma leitura da actual legislação portuguesa deparamo-nos com a seguinte caracterização:

“Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgão de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (alínea a) do ponto 2 do artigo 3º do Decreto-Lei nº 115-A/98)

Não é necessário ir muito além para se entender o desejo de posicionamento estratégico da escola neste contexto de modernidade. Existe uma inequívoca tentativa em dimensioná-la de modo empresarial, entendendo-se também as famílias numa perspectiva inovadora:

“A comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local).” (Formosinho, 1989: 57)

A lógica do mercado tornou-se perceptível na documentação orientadora da educação. A actual legislação permite às escolas a mudança organizacional necessária para se adaptarem a esta nova realidade. O sistema educativo reflecte a vontade política de mudança e neste momento assiste-se à introdução de uma filosofia com base no mercado para a prestação de serviços públicos. Reflectindo sobre um texto de Vicente (2004:129), encontramos a justificação para o alinhamento estratégico da questão da educação:

“A defesa de uma gestão tipo empresarial para a escola pública radica no facto de as empresas terem, nestes últimos dois séculos, dado provas de serem capazes de desenvolver e aplicar técnicas de gestão inovadoras, de se desenvolverem e crescerem, de se terem preocupado com a qualidade entendida como a satisfação dos clientes (...). Pelo contrário, a escola tem sido uma organização estável e burocrática, o que não lhes tem permitido pensá-la em termos de qualidade. (...) Embora distinguindo as empresas que visam lucro das escolas públicas sem fins lucrativos (mas que não têm o direito de desbaratar meios) podemos encontrar pontos comuns que permitam defender uma gestão tipo empresarial, como sejam a eficiência, a eficácia e a qualidade possível em ambos.”

Assim sendo, a participação dos pais enquanto consumidores/clientes irá permitir um posicionamento mais crítico no tocante ao produto que as escolas lhes oferecem, a educação dos seus filhos, levando-as, pelo seu lado, a responderem de modo mais eficiente às suas pretensões. Os governos também percebem que o envolvimento dos pais na escola poderá constituir uma alavanca no sentido de elevar parâmetros e competitividade.

Só posteriormente a 1974 é que o movimento associativo dos pais passou a ter expressão legal. Em 1976, com a publicação do Decreto-Lei nº 769/76, surge uma primeira referência à participação dos pais nos conselhos disciplinares das escolas. Pela primeira vez foi formalmente admitida a participação parental num

órgão escolar. Realizou-se em 1977 o primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais, sendo então publicada a Lei nº 7/77 que regulamentou a existência e as actividades das Associações de Pais e Encarregados de Educação dos alunos dos Ensino Preparatório e Secundário, tendo-lhes sido reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino. Mais tarde, a Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e o Decreto-Lei nº 172/91 (Lei das Associações de Pais) facultaram aos pais uma participação mais activa nas escolas. A dinâmica desta participação encontrava-se já mais estruturada no Despacho nº 239/ME/93. Posteriormente o Decreto-lei nº 372/90, alterado pelo Decreto-Lei n.º 80/99 e pela Lei n.º 29/2006, permitiu culminar todo este *continuum* legislativo, enquadrando as associações de pais no contexto da autonomia das escolas. Passou desde então a ser entendido como um direito das associações de pais a participação na administração e na gestão dos estabelecimentos de ensino, através da respectiva presença nos órgãos consultivos. Deste modo, e em articulação com aqueles documentos, o Decreto-Lei nº 115-A/98 previa a participação dos pais nos órgãos de gestão – Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola e ainda nos Conselhos de Turma. Também foi conferido aos pais e encarregados de educação o direito de se pronunciarem sobre a política educativa do país e de participarem na elaboração de planos e programas sobre educação e ensino. Existe desde 1986 uma estrutura que coordena as diversas Associações de Pais – a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), reconhecida em 1987 como parceiro social pelo Ministério da Educação e como entidade de utilidade pública, que se assume como:

“ ...uma estrutura confederada das Associações de Pais e Encarregados de Educação e das suas estruturas federadas, sem fins lucrativos, cuja finalidade é congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais e intervirá como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições de modo a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabem aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiros responsáveis, na educação integral dos seus filhos e educandos. Integra Associações de Pais e Encarregados de Educação de qualquer grau ou modalidade de ensino – oficial, particular ou cooperativo.” (Breve Historial, CONFAP)

Em relação aos estudantes, a legislação permite que a actuação dos seus pais na escola seja concretizada por diversas formas. Assim sendo, o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (2002, artº5º) prevê que o papel dos pais e encarregados seja “contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola; participar na vida da escola; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica.” O novo Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, aprovado em Novembro de 2007, traz alterações no respeito à responsabilização dos pais, tornando-os mais activos na dinâmica da presença dos jovens na escola.

Toda a legislação actual é favorável à participação dos pais nas escolas. Também o actual sistema de avaliação externa das escolas, levado a cabo pelo Ministério da Educação, prevê que a “ligação às famílias” seja um dos parâmetro a ser considerado (3.1.do Quadro de referência para a avaliação das escolas e agrupamentos). Para além disto, as instâncias governamentais têm tentado promover o debate e a reflexão sobre este assunto. Deste modo, Sua Excelência o Presidente da República escolheu a Educação como tema do seu discurso no dia 5 de Outubro de 2007, salientando a importância dos aspectos relativos à participação dos pais e à vocação comunitária da escola:

“Muitos continuam a encarar as escolas como «fábricas de ensino», para as quais enviam os filhos e aí depositam por inteiro o trabalho de os formar para o futuro. A primeira grande interpelação deve ser feita aos pais: de que modo participam na educação dos vossos filhos? Não basta adquirir livros e manuais, assistir de quando em quando a reuniões de pais ou transportar diariamente os filhos à escola. Há toda uma cultura de autoexigência que deve ser estimulada nos pais, levando-os a envolver-se de forma mais activa e participante na qualidade do ensino, na funcionalidade e na conservação das instalações escolares, no apoio ao difícil trabalho dos professores. A escola está inserida na comunidade. Poder-se-á dizer, de certo modo, que uma comunidade deve ser construída tendo a escola como centro. Daí que as autarquias locais devam assumir maiores responsabilidades relativamente aos estabelecimentos de ensino.

A gestão das escolas deve ser gradualmente entregue às suas comunidades de pertença, para que estas possam rever-se nos seus resultados.” (Página Oficial da Presidência da República)

Este discurso não deixa dúvidas quanto à intenção, por parte dos governantes, de chamar à atenção para estes aspectos que começam a ser fundamentais no quadro globalizante em que Portugal se encontra inserido. É aqui salientado o

sentido de pertença entre a escola e a comunidade e questionado o papel dos pais e seu envolvimento no percurso escolar dos jovens.

Simultaneamente, divulgam-se iniciativas no sentido de uma intervenção junto aos jovens e respectivas famílias. Neste âmbito, a Associação EPIS – Empresários para a Inclusão Social – desenvolveu uma metodologia para diminuir o insucesso escolar e estabeleceu uma parceria com o Ministério da Educação no sentido de a começar a testar em Paredes, o concelho que apresenta os piores índices nacionais de abandono no terceiro ciclo. Este Projecto-Piloto teve início em Outubro de 2007 com a preparação das equipas, constituídas por psicólogos e por professores serão a ser objecto de formação específica para este trabalho de campo. As equipas passarão posteriormente a assinalar os alunos de risco, e com ajuda de mediadores identificarão os problemas dos jovens no sentido de possibilitar o trabalho ao nível das suas motivações e dificuldades de aprendizagem. Posteriormente estabelecerão com eles "contratos" de objectivos que envolvam também as famílias "porque é importante que os pais valorizem a educação e disponham de informação irrefutável de que só a educação pode garantir o futuro dos seus filhos. E têm de aproveitar a oportunidade, pois vivemos num país em que a educação é gratuita". (Portal da Educação)

Apesar de toda esta intenção política e legislativa, ainda não existe em Portugal nem tradição nem vocação conjuntural que permita ancorar a presença dos pais ao percurso escolar dos seus filhos. Por esta razão, embora a actual legislação pretenda a presença efectiva dos pais nas escolas e a formação de associações de pais, esta presença ainda não é considerada por ambos os lados deste amplo debate – pais e professores – como um direito e um dever a serem integrados na cultura das escolas. É necessário, para que toda a dinâmica da participação dos pais na escola seja realmente efectivada, que o projecto decretado se transforme num projecto vivido e agido, de modo a que todo o processo de inovação que se encontra legislado se enquadre numa dinâmica pró-activa de cada comunidade educativa. Para tal, ainda falta que a questão em debate se transforme num ideário comum.

II – TRAJECTO TEÓRICO E MODELO ANALÍTICO

1. A presença dos pais na escola: tensões e diferentes percepções numa perspectiva transversal

Numa sociedade em que os valores são transmitidos e o sentido de identidade preservado, a mudança poderá ser encarada de um modo positivo e serem de imediato compreendidos e praticados novos modos de estar e viver, sem que se ponha em causa a coerência e a coesão sociais. O sentido de identidade e de continuidade é particularmente importante em contextos de mudança. Neste âmbito, a escola, trabalhando em conjunto com os actores que fazem parte da comunidade, vai permitir que a cultura da sociedade seja preservada, vivida e reflectida permanentemente. Para tal, os profissionais da educação não deverão trabalhar isolados mas sim em parcerias com membros da comunidade que reconheçam e apoiem os seus esforços. Muitos autores concordam em que a colaboração entre os pais e a escola será positiva para todos (Epstein e Becker, 1982; Levin, 1982; Baker e Stevenson, 1987; Griffith, 1998; Seefeldt *et al.*, 1998; Schargel, 2002; Alves-Pinto, 2003; Musito, 2003; Davies, 2003; Teixeira, 2003). Acerca dos seus benefícios, recorro Epstein (*in* Seefeldt *et al.*, 1998:339): “... o envolvimento parental beneficia os pais, as crianças e a escola.” Assim sendo, observe-se mais pormenorizadamente cada um destes três domínios de influência:

Para os pais e em primeiro lugar, o exercício do direito democrático que é a participação na vida escolar dos seus filhos, permite-lhes a obtenção de uma consciência social integradora e uma melhor percepção da comunidade, dos seus valores, problemas e necessidades. Em segundo lugar, a colaboração com os filhos, principalmente quando os esforços são coroados com êxito, melhora significativamente a sua auto estima (Epstein e Becker, 1982:106; Musito, 2003:148). Para além disto, os pais passam a compreender melhor os processos de aprendizagem dos jovens, bem como a entender os motivos que ocasionam os seus insucessos, passando a estar mais disponíveis para os ajudar nas tarefas escolares (Epstein e Becker, 1982:106), aprendendo a estimulá-los na descoberta dos caminhos da autonomia. Por último, com esta

colaboração, os pais desenvolvem “competências e formas mais positivas de paternidade e de reforço.” (Musitu, 2003:148). Em suma, a sua imagem como pais melhora consideravelmente, e ao exercerem o seu direito como cidadãos responsáveis permitem que a comunidade escolar os sinta como efectivos intervenientes. Cada vez é mais visível que a implicação dos pais na vida escolar dos jovens ajuda a edificação da comunidade e fortalece os laços intergeracionais, dado que pais e filhos trabalham com um objectivo e com uma visão que é partilhada com a própria escola. Esta colaboração mútua produzirá transversalidades enriquecedoras para toda a comunidade e será um forte agente de motivação.

Diversos os estudos têm evidenciado a relação directa entre o sucesso dos jovens e envolvimento parental (Epstein, 1982; Baker e Stevenson, 1987; Hoover-Dempsey e Sandler, 1997; Johnson, 1997; Hoover-Dempsey e Sandler, 1997; Carvalho, 1997; Griffith, 1998; Montandon, 2002; Davies, 2003; Musitu, 2003). Embora de início os estudos fossem referentes apenas a crianças na idade escolar, actualmente os investigadores “preconizam esta actuação tanto no secundário como no primário.” (Montandon, 2002:160). Davies (2003:77) considera que “as famílias contribuem positivamente para o sucesso do aluno desde o pré-escolar até à universidade.” Hoover-Dempsey e Sandler (1997:3) referem ainda o seguinte: “Após muitos estudos, surgiu a forte convicção que o envolvimento parental na educação de crianças e de adolescentes traz benefícios à aprendizagem e ao sucesso escolar.” Epstein (1982:106) salienta que o facto de os pais terem possibilidade de actuarem em campos, fora da escola, que não são acessíveis aos professores, permite tanto o enriquecimento dos jovens em áreas específicas, bem como o estabelecimento de um percurso continuado de aprendizagem, dado que existe integração entre a prática escolar e a familiar; refere que é perceptível para o jovem a continuidade entre os objectivos da escola e os familiares, e que tal se traduz em uma maior estabilidade nas aprendizagens; salienta também que os problemas disciplinares tendem a diminuir e que a imagem parental melhora, que os pais passam a entender melhor o processo de aprendizagem dos jovens, os seus ritmos e a respeitá-los no caminho da autonomia que desenvolvem. Para além destes aspectos, Musitu (2003:148) refere ainda que

com a colaboração entre os pais e a escola os jovens obtêm um “incremento de competências sociais e de auto-estima” e “maior assiduidade à escola, melhores hábitos de estudo e atitudes face à escola”.

Por vezes os pais enviam os filhos para as escolas dissociando a tarefa daquela da deles próprios, como educadores. É conhecida a lacuna existente entre o ambiente de socialização primária da criança e o da sua socialização secundária que é iniciada quando aquela começa o seu percurso escolar. A colaboração dos pais com a escola permite que esta lacuna seja atenuada e que o processo de transição seja efectuado de modo mais consistente. Epstein (*in* Schargel, 2002:s.p.) considera essencial que as escolas reconheçam este facto e que comecem por ter consciência que é necessário suprimir aquela lacuna, de modo a que todos, pais, professores e alunos, se sintam parte da comunidade educativa. Schargel (*ibidem*) refere ainda que com a presença dos pais na vida escolar dos filhos a imagem da escola na comunidade melhora significativamente. Mas os benefícios para a escola vão bastante mais além, dado que o principal objectivo da educação, que tem a ver com a formação de jovens autónomos e responsáveis que possam desempenhar o seu papel na sociedade, é francamente facilitado com a colaboração dos pais. Citando Alves-Pinto (2003:65):

“A abordagem da socialização familiar e as suas diversas ligações com a experiência escolar nas várias etapas do percurso escolar leva-nos a concluir que os professores, e a escola em geral, se querem levar a sua missão a bom termo, têm de aprofundar as relações que estabelecem com as famílias, no respeito pelos papéis recíprocos.”

O sucesso académico, numa sociedade tão competitiva como a de hoje, assume uma importância fundamental. As práticas familiares acabam por se enquadrar com as orientações escolares: as famílias organizam-se em torno da escola e simultaneamente vigiam-na atentamente, pois investem e criam expectativas. Perante a emergência destes interlocutores cada vez mais atentos, a escola tem respondido de formas diversas, algumas vezes através da democratização da organização, com vista a uma maior abertura, outras de modo mais defensivo, refugiando-se atrás dos instrumentos burocráticos que ainda possui, ou seja, das normas e das leis que regulamentam a sua actividade. Deste modo, por vezes o diálogo torna-se desigual, sendo os pais o



elo mais fraco do sistema, pois os professores, como parte da instituição, têm a força organizacional que esta lhes proporciona:

" Nem sempre a escola está consciente da sua força. Os professores não se apercebem que falam em nome da instituição e subestimam o poder que isso lhes dá (...) Para um professor "seguro de si e dominador", convencido de estar "acima de qualquer suspeita", é difícil sentir-se exposto à crítica." (Montandon, 2001:2-4)

Por outro lado, os pais, com comportamentos, expectativas e formações muito diferentes, expressam-se de modo individual ou em organizações – associações de pais – que possuem pouca força mobilizadora. As associações de pais, dado o carácter temporário da presença parental em cada uma delas, não possuem uma acção continuada, o que as fragiliza em termos organizacionais. Assim sendo, este diálogo desigual, de um lado escudado pelo poder institucional e do outro disperso em atitudes individuais ou de fraco poder associativo, não produz os resultados necessários ao desempenho da missão conjunta que é a educação dos jovens.

Devido a esta falta de coerência de actuação, as motivações e perspectivas parentais resultam diversas: para alguns tem sido mais fácil refugiarem-se numa lógica burocrática e não estabelecerem qualquer tipo de diálogo com a escola; outros, sentindo-se ainda marcados pelo lugar marginal que lhes era anteriormente atribuído pela escola, também não intervêm; outros, porém, tentam o diálogo e a participação activa na tarefa educativa dos seus filhos: alguns pais identificam-se com o Projecto Educativo da escola e vêem-na como aliada; outros, no entanto, sentem-na como um abuso do poder do Estado em relação à família, através da imposição de valores e de saberes que são diferentes dos partilhados e vividos por ela (Montandon, 2001:88); muitos outros sentem que a escola os força a converter as actividades familiares em prolongamentos da sala de aula, obrigando-os a esforços suplementares, não só em termos económicos, mas também em tempo, conhecimentos e tarefas organizacionais (Carvalho, 2000:4). Existem ainda pais que preferem afastar-se, pois eles próprios tiveram más experiências a nível escolar e não se consideram capazes para levar avante a tarefa de apoiarem os seus filhos (Gordon e Hickman, 1991:282; Schargel, 2002:s.p.) Assim sendo, os pais

sentem-se dispersos, desorganizados e sem capacidade para qualquer tipo de actuação consentânea com as exigências da nova realidade escolar. Sentem, sobretudo, dificuldades em estabelecer um diálogo igualitário e eficaz com as escolas.

Sabe-se actualmente que as características familiares são de extrema importância no acto educativo (Coleman *et al.*, 1966). Cada família possui um determinado capital cultural, que resulta das suas vivências, da sua estrutura e dos seus níveis social e económico. O jovem transporta consigo todas estas vivenciais familiares, que se evidenciam na prática educativa e no seu sucesso como aluno. Bordieu (1977, 1987) considera que a escola geralmente conta com a educação familiar através de uma vertente implícita que resulta daquele capital cultural herdado pelo aluno e que se traduz de imediato no modo como ele vive a sua escolaridade. Na realidade, além de utilizar esta vertente implícita, a escola utiliza também os recursos da família de modo mais explícito, capitalizando o seu tempo e utilizando os seus meios financeiros. Esta utilização, por parte da escola, do capital cultural de cada família, vai permitir que aquelas contribuam para o percurso académico dos jovens, responsabilizando-as simultaneamente por ele. Segundo Bordieu (1987), ao atribuir-se às famílias responsabilidades sobre a educação dos filhos, ignorando as suas diferenças em termos económicos, sociais e culturais, permite-se que se culpe “de modo perverso as famílias” pelos insucessos escolares das crianças. Simultaneamente, a autonomia e a liberdade familiares são enfraquecidas, pois estas têm de estar em consonância com as geometrias ditadas pelas escolas, penetrando-se deste modo no “reduto da vida privada” (*in* Carvalho, 2000:1-4).

Desde há muito que a família e a escola se atribuem papéis, relativos à educação e formação de crianças e de jovens, que deveriam ser complementares, mas que nem sempre são entendidos deste modo. A família centraria a sua actuação na socialização primária, complementada posteriormente pela escola, com uma socialização a outro nível, enquadrada já numa matriz de atribuição de competências para a vida activa. No entanto, a família cedo começou a verificar que o seu espaço de manobra era limitado,

pois a escola passou a intervir, cada vez mais intensamente, na formação dos jovens. É na escola que estes convivem com os seus pares, que fazem a aprendizagem da sua autonomia e que se desenvolvem em liberdade e longe dos adultos. A escola ensina-lhes o saber e o saber-fazer que lhes permitirá, um dia mais tarde, desempenharem a sua função de cidadãos autónomos e participantes, preparando-os e moldando-os para a sociedade que construímos e que desejamos ter. A escola serve ainda para ocupar os jovens enquanto os pais desempenham as suas tarefas profissionais. Estas funções são simultâneas e tornam-se um complemento inalienável ao qual a família não se pode furtar. Segundo Perrenoud (2001:85), “a escola tem o projecto explícito de transformar a criança, o que pode ser um prolongamento da educação familiar ou entrar em conflito com ela”. A escola, no seu Projecto Educativo, ao definir valores, objectivos, metas e estratégias para os atingir, está a propor a construção de um modelo de cidadão que é considerado conveniente à sociedade em que está integrada. No entanto, para além do modelo de cidadão assumido de modo expreso nos Projectos Educativos, existe nas escolas uma dimensão não explícita, o *curriculum* oculto (ibid:86) – aprendizagens essenciais que não fazem parte do *currículum* real – que adquire uma expressão fundamental no processo de socialização dos jovens. Neste *curriculum* oculto encontram-se todas as vivências que são aprendidas fora do círculo familiar e que os levam a interiorizar normas, regras e hierarquias. Encontram-se ainda no *curriculum* oculto as aprendizagens que os jovens fazem em contactos com colegas ou professores, fora ou dentro da escola e que lhes transmitem valores e modos de actuação que são integrados e reproduzidos sem que tenham sido formalmente transmitidos. No caso de este modelo transmitido pela escola – que contempla o formalmente assumido e aquele outro, o oculto, apenas percepcionado pelos pais de modo mais ou menos confuso – ser compatível com o desejado pelas famílias, é encarado por estas de modo positivo; caso contrário, traçam-se aqui os fundamentos de um conjunto de equívocos e de divergências entre a família e a escola que importa esclarecer.

Pais e escola convergem no desejo de educação dos jovens. Até que ponto é que poderão desenvolver esforços conjuntos? A questão poder-se-á,

eventualmente, resumir a um simples jogo de poder entre a família e a escola, em que o objecto disputado é o jovem. Alguns autores afirmam que as posições de ambas as partes se demarcam com grande evidência:

“ Os professores tendem a defender o seu direito a exercer a sua profissão sem ter de prestar contas dos seus métodos, e isto mesmo se nos dias de hoje um verdadeiro profissional é aquele que é responsável pelos seus actos profissionais. Os pais, por seu lado, tendem a defender os interesses do (s) seu (s) filho (s), reivindicando cada vez mais um direito de olhar e uma certa influência no funcionamento da organização que pretendem instruí-los, avaliá-los, decidir de qualquer modo o seu destino...” (Montandon, 1994:203)

Outros justificam este conflito latente como uma guerra de competências: Casanova (1996:32) refere que “pesquisas sugerem que a relação entre pais e professores é muitíssimo competitiva”. Num estudo de Power (1985), “pais e professores vêem-se como sendo cada um mais competente que o outro ...” (ibidem). No entanto, outros autores defendem que são essencialmente os professores quem questiona o envolvimento parental. Epstein (1986: 292-293) refere que “as ideias acerca de teorias que opõem a escola à família têm sido discutidas a maior parte das vezes sob o ponto de vista dos professores. (...) Estudos sobre os pais não reflectem conflito nem incompatibilidade entre escola e família.” Epstein defende ainda que os professores limitam a informação entre a escola e os pais, de modo a reforçar as fronteiras que separam as duas instituições e que a falta de envolvimento deriva essencialmente da ausência de solicitações por parte dos professores. A justificação para esta posição dos professores é analisada por Montandon (2001:25):

“ Os investigadores constataram que na grande maioria, os professores não são favoráveis a uma participação activa dos pais (Baillon, 1984). Estão satisfeitos com o funcionamento actual, securizante, onde as relações estão codificadas, onde o raio de acção está bem definido. A introdução de novos parceiros comporta, efectivamente, o risco de questionar hábitos estabelecidos, e mesmo suscitar uma certa angústia.”

A resistência colocada ao envolvimento dos pais é por outros autores observada mais como uma resistência à mudança do que uma resistência ao envolvimento parental em si, mudança essa que tem na sua génese as grandes alterações organizacionais necessárias para pôr em prática uma

verdadeira política de envolvimento parental. Pode-se entender esta resistência como um receio dos professores em perder o controlo do que se passa na escola, pois é-lhes difícil aceitar pacificamente a partilha de um poder que até ao momento era total (Levin, 1982:8). Outros analisam a mesma questão sob uma perspectiva diferente: Cohen (1978) compara o envolvimento público nas escolas com o envolvimento público existente em outras instituições, designadamente em hospitais e serviços sociais. Neste contexto, refere que se esta questão do envolvimento institucional é uma questão direito público – resultante da prática numa sociedade democrática – neste caso as escolas são pioneiras nestas medidas e devem ser observadas como mais desenvolvidas do que qualquer outra instituição (*in* Levin, 1982:9). Como pano de fundo relativamente a esta questão, encontra-se a ausência de formação dos professores no que diz respeito à dimensão parental do acto educativo. As actuais escolas superiores de educação não prevêem de modo geral nos seus currículos disciplinas particularmente vocacionadas para a questão parental. Por este motivo, os professores não enquadram a sua actuação, no que concerne às famílias, numa linha teórica que lhes permita obter consistência nos procedimentos. Também não é prática comum a existência de acções ou quaisquer outras sessões de trabalho sobre este tema que lhes permitam uma formação em exercício.

O Relatório Coleman (Coleman *et. al.*, 1966), um estudo sobre as desigualdades de oportunidades educacionais para as minorias étnicas, levado a cabo nos Estados Unidos pelo Departamento para a Saúde, Educação e Bem Estar, colocou em evidência a influência das características familiares no percurso e sucesso escolar dos jovens, minimizando os aspectos relacionados com a escola e seus recursos físicos e económicos. Simultaneamente, este estudo fazia ressaltar a incapacidade da escola em lidar com esta situação e em compensar as desvantagens que o impacto negativo do lar ocasionava nos jovens, muito em particular os que pertenciam às minorias étnicas. Esta “teoria do défice cultural” (Carvalho, 1997: 3) que evidenciava a dificuldade em atingir a igualdade de oportunidades, um aspecto fundamental na sociedade americana, inspirou um conjunto de medidas de intervenção junto das famílias, tendo como expectativa a prevenção do fracasso escolar através de uma

educação familiar compensatória, dirigida muito em particular às mães. Esta prática baseava-se no paradigma de que a escola pode modificar a família, ensinando-lhes medidas adequadas para que transformem positivamente o percurso escolar dos seus filhos (Montandon, 2002:156; Casanova, 1966:30). A existência destes programas mostra às famílias a importância que estas têm para a escola e ajudam os pais a superarem as suas próprias experiências escolares negativas. Tais programas muitas vezes envolvem como coordenadores outros pais que têm acesso a alguns aspectos familiares que estão fora do alcance dos professores (Epstein, 1982:110, Schargel, 2002:s.p.). Davies (*in* Montandon, 1993:16) refere que estas visitas domiciliárias são instrumentos de ligação entre a escola e os “pais difíceis de alcançar” e sugere a criação de equipas com a participação de um assistente social, um professor e um pai voluntário. Paralelamente, numerosos países desenvolveram programas destinados a “educar os pais”, designadamente Canadá, Grã-Bretanha, Bélgica e França.

Segundo algumas avaliações, estes programas de educação compensatória nem sempre obtiveram os resultados esperados (Montandon, 2001:156). Tal permitiu que as vozes contra a intervenção da escola junto à comunidade familiar se tornassem mais fortes. Alguns estudos são mesmo muito críticos, indicando como medidas preferenciais as intervenções de carácter socio-económico junto das famílias desfavorecidas, anteriormente a qualquer outro tipo de actuação (Johnson, 1997:1800). No entanto, as conclusões do relatório Coleman continuam actualmente a serem confirmadas: um estudo da Ofsted, a Inspeção Escolar britânica, cujos resultados foram publicados em Outubro de 2007, refere que “o rendimento familiar tem um forte impacto no desempenho escolar dos alunos e na qualidade da escola que frequentam. Os jovens de estratos sociais mais baixos têm menos 50% de hipóteses do que os seus colegas mais abastados de concluir o secundário com uma boa média.” (The Guardian, 18/10/07)

A aproximação da escola à família deverá ser desenvolvida num quadro que previna o agravamento das desigualdades. Recordando Montandon (2001:156): “o “efeito Mathew” – dá-se a quem tem ...mas a quem não tem tira-

se o que tem – persistiu: as crianças favorecidas à partida continuaram a melhorar os seus resultados”. Montandon refere que as medidas que ensaiam a aproximação da escola aos pais podem provocar ainda mais desigualdades, dado que permitem um maior sucesso nos jovens das classes mais favorecidas, as quais podem potenciar o efeito de alavancagem que esta aproximação lhes permite, cavando um fosso cada vez mais amplo com os das classes mais fragilizadas. Também Marques (s.d.:4) assume que as famílias mais afastadas da cultura escolar, as famílias mais desfavorecidas, não possuem competências para utilizarem as mais valias que as práticas de envolvimento podem ocasionar, e se não houver cuidado em equilibrar a situação, criando respostas específicas para os pais de menores rendimentos, as desigualdades poderão ser agravadas. Levantam-se, neste contexto, muitas vozes críticas em relação à abertura da escola aos pais. Segundo Cresas (*in* Montandon, 2001:26):

“Alguns investigadores demonstraram que a abertura da escola traz vantagens para as famílias que têm uma relação privilegiada com o sistema educativo, ou seja as famílias das classes média e superiores, e desfavorece as famílias que têm uma relação problemática com a escola, isto é, as classes populares.”

Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1992:177) referem algumas preocupações existentes acerca das possíveis desigualdades e disfunções que a participação dos pais na escola possam ocasionar:

“ O desaparecimento do Estado-árbitro e da nitidez das fronteiras do passado é todavia uma vantagem para aqueles que são melhores informados, os mais perto de dominar as situações de interacção e de desenvolver os projectos individuais. Neste sentido, as tendências actuais são portadoras de novas fontes de desigualdade entre grupos sociais.”

Casanova (1996: 32) acrescenta ainda uma outra preocupação: considera que a homogeneidade cultural facilita a comunicação, mas que o inverso também é verdadeiro, o que pode significar que nos países com grande diversidade cultural, as minorias poderão ser alvo de uma polarização social e cultural que as poderá marginalizar de modo preocupante, dada a homogeneidade dos outros estratos sociais de maior expressão. Carvalho (1997:9) considera a

questão cultural de modo mais abrangente: "...a pluralidade cultural também é ameaçada por uma política educacional que impõe a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada."

As diferentes posturas neste debate dividem-se tradicionalmente em duas vertentes: uma perspectiva (Waller, 1932; Weber, 1947; Parsons, 1959) que defende que as famílias e a escola são instituições diferentes e incompatíveis; considera que a organização escolar é da responsabilidade dos professores, a quem compete definir regras e metas, e que a família é território dos pais, com responsabilidades muito diferentes. Uma outra perspectiva (Leichter, 1974; Litwak & Meyer, 1974; Brofenbrenner, 1979) que defende e enfatiza a coordenação e a cooperação entre a escola e a família, assumindo que ambas têm responsabilidades mútuas na socialização e educação dos jovens e que os objectivos deverão ser partilhados por ambas as instituições. (*in* Epstein, 1986:278)

Os professores apresentam diferentes convicções acerca da questão do envolvimento parental. Alguns sentem-se ameaçados com a presença dos pais numa actividade que consideram que deve ser desempenhada apenas por profissionais; outros, pelo contrário, acreditam que a colaboração dos pais e a sua ajuda nas tarefas de casa é determinante para o sucesso dos jovens. Estas duas perspectivas encontram-se vinculadas às duas posturas anteriormente citadas e que se questionam acerca da validade e viabilidade do binómio escola-família (Epstein e Becker, 1982:103; Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992:171; Montadon, 1994: 190). No entanto, também existem professores que não se opõem ao envolvimento parental, mas que não sabem desenvolvê-lo, que não vêem nele grande benefício (Gordon, 1991:282), ou que não têm tempo para o promoverem (Epstein e Becker, 1982: 103).

As práticas dos professores relativamente às famílias também são diversas. Montandon (1994:190) define uma tipologia para aquelas práticas: no primeiro patamar coloca os professores "polivalentes", ou seja, aqueles que mantêm vários tipos de contactos com os pais, formais ou informais, individuais ou em reuniões, dentro ou fora da escola; seguem-se os professores "minimalistas", onde se enquadram aqueles que limitam os contactos parentais, quaisquer que

eles sejam, ao mínimo estrito; no terceiro patamar coloca aos professores “tradicionalistas”, que considera serem aqueles que preferem os contactos individuais; por último, professores “informais”, que são os que privilegiam os contactos sem carácter oficial, geralmente fora da escola.

As características dos professores que valorizam as práticas de integração da escola com a família parecem também ser distintas. De modo geral, estas práticas estão associadas à idade – os professores mais velhos e experientes referem ter mais contactos com os pais, embora os mais novos promovam mais reuniões (Montandon, 1994: 190), ao seu nível de estudos – os professores mais habilitados encontram-se mais disponíveis para desenvolverem técnicas de aproximação às famílias, e à sua classe social – os professores de classes sociais mais elevadas estabelecem mais contactos com os pais por iniciativa própria (Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten, 1992:171). Segundo Montandon (2001:160), também se pode relacionar a competência dos professores com a dinâmica que estes imprimem ao processo de envolvimento parental: “... estudos sobre estabelecimentos escolares (Mortimore *et al*, 1988;Rosenholz,1989), sublinharam que os professores mais competentes crêem firmemente poder obter resultados melhores com as crianças desde que consigam suscitar a implicação dos pais.”

Montandon (1994:191) considera ainda que para os professores as tensões derivam, essencialmente, de três vertentes: uma primeira advém da imagem que os professores têm dos pais; a segunda reside na delimitação de fronteiras entre a família e a escola; a terceira releva das responsabilidades dos professores relativamente aos pais. Em relação à imagem que os professores têm dos pais, Montandon afirma que esta é, em geral, negativa, pois consideram que os pais transferem para a escola as responsabilidades educacionais, alargando o leque de actuação daquela para campos que deveriam ser estritamente de carácter familiar. O segundo aspecto, que foca o cerne da questão na definição dos limites de cada uma das instituições que regula a educação dos jovens, é também problemático para os professores, que vêem a sua fronteira esbatida quando a casa passa a ser encarada como um prolongamento da escola: a actuação dos pais em casa como professores

dos seus filhos diminui o estatuto profissional do professor (Carvalho, 2000:4-5), até então considerado como o detentor e único transmissor do saber. O último aspecto deriva dos anteriores: as responsabilidades decorrentes da maior amplitude de actuação dos professores permitem que estes se questionem acerca do seu papel profissional; a passagem do ensino estrito para o campo da formação do aluno como pessoa e a pressuposição da reeducação dos pais, ampliam o papel do professor e o seu campo de actuação para dimensões muito além daquelas para as quais a formação académica lhes permite. Neste contexto, Marques (s.n.t) refere o seguinte, acerca do novo Estatuto da Carreira Docente

“ Há quem diga, em tom jocoso e certamente exagerado, que o novo ECD está a transformar os professores em empregados domésticos dos pais. Sendo um exagero, essa afirmação reflecte, em parte, a realidade dramática da crescente assunção de responsabilidades e funções por parte dos professores...”

As funções de carácter mais social, acrescidas à tradicional dimensão pedagógica de planificação, ensino e avaliação, resultam num aumento de responsabilidade para os professores, ao qual respondem de modo bastante tenso. Pereira, Castelo-Branco e Latino (2003) referem que esta pressão está a ocasionar “efeitos nefastos” sobre a qualidade do ensino ministrado, pois começam a ser generalizados os fenómenos de exaustão, *stress* e ansiedade sentidos pelos professores, mais do que quaisquer outros profissionais (*in* Marques, s.n.t.).

No entanto, o jogo de poder não se desenha apenas entre aquelas duas instituições. Existe outra dimensão de permeio entre a família e a escola, onde também reside uma instância de poder e que ao fim e ao cabo contém a parte mais interessada nesta questão: o estudante. O jovem não é um “meio inerte” (Perrenoud, 2001) que serve como pano de fundo a todo este debate. Pelo contrário, tem nele múltiplos interesses, pois as relações estabelecidas entre a família e a escola têm no jovem amplas repercussões. Por isso mesmo, o jovem mediatiza, relata e censura as relações entre ambas as instituições. Consequentemente, o estudante adopta estratégias de actuação, pois tem de gerir a sua dupla pertença. Este *go-between* entre a família e a escola, vivido

pelos jovens e tão bem relatado por Perrenoud (2001:30), nem sempre pode ser encarado de modo pacífico:

“Se os dois grupos mantêm relações de cooperação, o *go-between* pode tornar-se um “agente de ligação”, uma espécie de traço de união valorizado: ele simboliza uma aproximação, através da qual se estabelecem trocas que beneficiam os dois grupos. Em caso de conflito, rapidamente suspeito de ser um “agente duplo”, o *go-between* será instado a tomar partido, a dar garantias de lealdade às duas partes.”

Neste contexto ambivalente, o estudante apercebe-se rapidamente do seu poder: toma consciência que pode influenciar os conteúdos das mensagens transmitidas entre a família e a escola, entende que pode tornar-se um obstáculo à comunicação, consegue mesmo minimizar algumas situações e dramatizar outras. Por vezes o interesse que se estabeleça uma metacomunicação – encontros face a face – entre os pais e os professores, não existe: estes encontros clarificam o sentido dos contactos indirectos anteriormente existentes e que foram permeados pelo aluno. Por isso mesmo, o jovem nem sempre os encoraja, pois na realidade “constrói a sua autonomia numa certa indefinição e nalguma contradição” que possa existir entre as duas instituições (Perrenoud, 2001:35-37). Esta importante “figura sociológica” que é o *go-between* (ibid. 31) ainda não está devidamente reflectida. O que é melhor para o jovem não está sequer discutido:

“...mesmo que frequentemente se tenha evocado “o bem da criança”, esta última raramente é considerada como parceiro de corpo inteiro, como actor que tem os seus próprios interesses e as suas próprias estratégias neste campo de interacção (...) ainda há muito para fazer tanto no plano teórico como no plano empírico.” (Montandon, 2001: 163)

Assim sendo, o actual estado do debate tenta atribuir ao jovem uma maior visibilidade neste processo, tanto como mediador entre a família e a escola, como receptor da dimensão afectiva que se encontra inclusa na sua dinâmica de aprendizagem. O jovem estudante não deve ser ignorado, pois ele próprio se constitui como o principal actor.

2. Edificação do modelo de análise

Construir um modelo de análise de uma investigação pressupõe que se deverá privilegiar determinados instrumentos e conceber um método exploratório que permita que o estudo seja orientado de modo a que os resultados obedeam aos objectivos propostos. Para tal, será necessário definir o âmbito deste trabalho, o qual pretende constituir-se como um estudo de caso assente na problemática do actual debate acerca da educação. Neste contexto, e orientada com a temática que reflecte sobre as relações que se estabelecem entre os pais e encarregados de educação e a escola, a problemática deste trabalho organiza-se segundo duas dimensões: em primeiro lugar e para que seja possível caracterizar devidamente a actuação das famílias na escola, procedi à análise da relação entre ambas, de modo a situá-los numa matriz tipológica. Diversos autores têm tentado enquadrar aquela relação em escalas comportamentais que pretendem posicionar o nível de colaboração existente entre ambas as instituições. Foi pois este o primeiro objectivo deste estudo: baseando-me naquelas tipologias e adequando-as à realidade da escola em que exerço as minhas funções, e à própria realidade nacional, construí uma tipologia onde tentei posicionar a relação entre ambas as instituições. Esta primeira dimensão permitiu enquadrar o debate a efectuar posteriormente. Em segundo lugar, e no âmbito da discussão do papel das famílias no percurso escolar dos jovens, tentei desenhar as percepções que os três intervenientes neste debate – pais, professores e alunos – possuem acerca da colaboração parental, procurando aferir até que ponto serão convergentes, identificando as respectivas representações acerca do envolvimento parental. Seguidamente, tentei compreender quais as barreiras que se interpõem entre famílias e escola e que se constituem como obstáculo à construção de uma verdadeira parceria entre ambas. O meu objecto de estudo não se desenharia em toda a sua amplitude se aqueles que se constituem como o centro de todo o debate – os jovens – não fossem alvo de uma atenção mais particular: deste modo, passei a incidir a minha análise para a sua actuação como mediadores da relação existente entre os actores adultos - pais e professores.

Diversos autores (Anderson, 1983; Comer, 1986; Conoley, 1987; Davies, 1987; Epstein, 1987; Gordon e Hickman, 1991; Adelman, 1994; Montandon e Perrenoud, 2001; Teixeira, 2003;) têm abordado a questão do envolvimento parental numa atitude metodológica conducente a uma caracterização mais exacta das relações estabelecidas entre a família e a escola. Estes investigadores têm desenvolvido tipologias, sempre orientadas para o nivelamento, por patamares, das diversas ligações que são possíveis estabelecer entre eles. Passo, no entanto, a enunciar aquelas que considero mais significativas para a elaboração da primeira dimensão deste estudo e que constituíram a minha base de orientação conceptual:

Epstein (*in* Casanova 1966: 30, *in* Montandon, 2001:162) propõe seis níveis: no primeiro deles situa a capacidade dos pais para providenciarem a satisfação das necessidades básicas das crianças relacionadas com a aprendizagem, tais como prepará-los para a escola, orientá-los e suportar as despesas daí provenientes; seguidamente considera os aspectos relativos à comunicação escola/família, incluindo a participação dos pais em reuniões; num nível posterior situa o envolvimento voluntário dos pais em actividades para-escolares, como por exemplo as desportivas; num quarto nível enquadra todo o apoio dado pelos pais nas tarefas escolares que se prolongam no seio da família, orientados para tal pelos professores; no patamar seguinte situa o envolvimento dos pais na tomada de decisões e na gestão da escola, e por último Epstein considera a integração dos diferentes recursos comunitários e parentais num esforço conjunto e centrado no jovem, o que pode levar a uma estreita colaboração que permita o desenvolvimento de programas escolares e de práticas educativas.

Adelman (1994, *in* Schargel, 2002:s.p.) propõe também uma tipologia em processo contínuo que poderá completar a de Epstein: considera num primeiro patamar o cumprimento de obrigações básicas, seguido da comunicação acerca das questões essenciais da escola; num terceiro nível coloca a tomada de decisões que digam respeito ao jovem e seguidamente o suporte prestado à aprendizagem e desenvolvimento do estudante em casa; no quinto domínio do envolvimento parental considera a resolução de problemas e o apoio às

necessidades especiais do estudante, seguido do trabalho desenvolvido pelos pais para a melhoria da qualidade do trabalho da sala de aula e da escola; no último patamar encontra-se o trabalho desenvolvido pela melhoria da qualidade de todas as escolas.

Teixeira (2003:180-183) concebeu uma tipologia com três níveis: prevê que num primeiro patamar sejam incluídos os “pais informados sobre a vida escolar dos seus filhos”, onde se situam todos aqueles que estão a par do que se passa na escola com os jovens; neste primeiro nível actuam, portanto, todos os fluxos de informação do binómio escola/família. Num segundo patamar coloca os “pais colaboradores”, considerando aqui um “nível de participação intermédia”, ou seja, aqueles pais que colaboram no Projecto Educativo e em outras actividades escolares e dão sugestões; são pais que “prestam um apoio efectivo à escola”. Num último patamar, situa os “pais parceiros”, aqueles que intervêm na resolução de problemas e que participam nas decisões relativas aos seus filhos e à escola.

As tipologias apresentadas por outros autores enquadram-se no esquema conceptual das três metodologias anteriormente descritas, com algumas variantes pouco significativas. Na realidade, a colaboração entre os pais e a escola desenha-se actualmente dentro dos limites organizacionais que a comunidade escolar permite estabelecer, encontrando-se a maior parte das tipologias propostas muito próximas uma das outras.

A matriz tipológica que utilizei e que por foi mim conceptualizada, embora inspirada nas tipologias de autores que referi, encontra-se mais adaptada à realidade escolar portuguesa. Caracteriza-se também por uma maior fluência em termos de patamares, tendo em vista não só uma melhor diferenciação na actuação parental, mas também o enquadramento destes num comportamento de comunicação, colaboração ou envolvimento com a escola:

1. Desempenho das obrigações básicas;
2. Comunicação estabelecida;
3. Presença na escola;

4. Aquisição de competências de pais/professores;
5. Participação voluntária em actividades escolares ou para-escolares;
6. Participação com a Associação de Pais;
7. Participação em órgãos escolares;
8. Trabalho para a melhoria do ensino regional ou nacional.

O desempenho de obrigações essenciais inclui a assistência nos cuidados essenciais relacionados com a aprendizagem, como por exemplo na aquisição de material escolar, na deslocação para a escola, nos cuidados de saúde e nas condições de estudo em casa. Estes pais encontram-se num nível básico de relação com o percurso académico dos jovens.

O nível de comunicação pressupõe que a escola e os pais possuam um diálogo recíproco e continuado. Será necessário, primeiro que tudo, que a informação entre a escola e as famílias esteja assegurada. Também será necessário que sejam estabelecidas pelos pais rotinas que levem os jovens a informá-los, com assiduidade, sobre as suas actividades escolares. Existem os registos efectuados nas cadernetas de cada um dos alunos, pautas de assiduidade, fichas de avaliação intercalar e de final de período e muitos outros instrumentos utilizados pelos professores e pelos directores de turma no sentido de enviarem toda a informação aos pais; além disto, muitas escolas estão já munidas de meios de comunicação *on-line*, o que permite aos pais obterem informações em tempo real. Este nível estará ainda relacionado com o conhecimento que os pais e encarregados de educação têm acerca dos documentos fundamentais da escola, designadamente sobre o Projecto Educativo e sobre o Regulamento Interno. Os pais informados estabelecem um diálogo com a escola, permitindo que a comunicação recíproca seja estabelecida.

Os pais e encarregados de educação que estão presentes na escola quando para tal são solicitados já se encontram no terceiro nível desta tipologia. Frequentemente a escola requer a sua presença em reuniões, individuais ou em conjunto com outros pais e encarregados de educação. Por vezes são os próprios pais que solicitam as reuniões. São famílias presentes e colaborantes na vida escolar dos seus filhos.

Num nível mais elevado desta tipologia, está incluído o apoio prestado pelos pais e encarregados de educação no processo de ensino/ aprendizagem, tal como a ajuda nas tarefas de casa. Não possuindo conhecimentos para tal, poderão desenvolver métodos e processos logísticos que lhes permitam apoiar os jovens; muitos pais e encarregados de educação poderão obter informações junto aos professores sobre o modo de se tornarem um elemento facilitador do estudo em casa. Algumas escolas propõem programas de formação aos pais e encarregados de educação que os auxilia a desenvolverem competências específicas para que possam dar apoio nas tarefas caseiras. Também são propostos planos que pretendem desenvolver os hábitos de trabalho e a interacção entre a família e o estudante, que podem ir de leituras conjuntas a passeios culturais, idas a museus ou a bibliotecas. São pais que estabelecem uma ponte entre a casa e a escola, desenvolvendo competências que lhes permitem melhor colaborar com o trabalho dos professores. Estas famílias começam a estar envolvidos no percurso escolar dos jovens.

As escolas geralmente desenvolvem diversas actividades ao longo do ano lectivo, que vão desde visitas de estudo, idas a cinemas ou a teatros, até aos eventos desportivos, saraus e festas temáticas; os pais, para além de poderem estar presentes nestes acontecimentos, o que corresponde apenas a um nível de colaboração sem qualquer envolvimento - pois não há qualquer tipo de influência mútua, como posteriormente justificarei - poderão desenvolver esforços na sua organização, juntamente com os professores e com os jovens. Algumas escolas convidam os pais e encarregados de educação a participarem em actividades recreativas, na vigilância durante aos intervalos, colaboração em visitas de estudo ou em outras situações em que a sua presença seja positiva. É possível que alguns pais e encarregados de educação que possuam conhecimentos específicos em determinada área, se disponham a dinamizar algumas sessões lúdicas ou de desenvolvimento curricular, destinadas aos jovens, professores ou a toda a comunidade. Este será o nível da colaboração voluntária em actividades escolares ou para-escolares.

Está prevista na legislação a formação de Associações de Pais e Encarregados de Educação que têm por objectivo dinamizar a acção destes nas escolas,

permitindo-lhes que sejam esclarecidos acerca dos seus direitos e dos seus deveres, bem como integrá-los na comunidade escolar e levá-los a nela participarem. Alguns pais manifestam o desejo de pertencerem a estas associações, obtendo uma perspectiva diferente da dinâmica escolar e tomando consciência do enquadramento da escola na comunidade e na sociedade.

O penúltimo nível desta escada de colaboração engloba aqueles pais e encarregados de educação que participam activamente na vida institucional da escola, através da integração nos órgãos em que têm assento pleno: Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. Muitos destes pais passam a fazer parte integrante da vida escolar, estabelecendo com os órgãos de gestão contactos permanentes e adquirindo uma percepção muito nítida acerca dos processos de ensino e das realidades com as quais a comunidade escolar se debate.

Alguns pais desenvolvem um elenco de competências que lhes permite reflectir acerca das questões de ensino. Podem ser excelentes interlocutores entre as escolas e as instâncias de poder, chegando mesmo a colaborar na definição de políticas educacionais de carácter macro. Este é o último nível da tipologia que apresento.

Para além de situar a actuação parental nos diversos patamares desta matriz, pretendo que aqueles patamares sejam concertados com uma situação qualitativa de envolvimento. Impõe-se portanto reflectir acerca da própria noção de envolvimento parental. Os diversos autores que se têm dedicado ao estudo desta problemática não parecem coincidir no que respeita ao significado do termo. No meu entender, as tipologias que pretendem graduar a relação existente entre famílias e escola, constituem-se como um processo e uma tentativa de superação desta diversidade de entendimento em relação ao verdadeiro significado do termo envolvimento parental. Davies (1989:24) no estudo que efectuou sobre a relação entre a escola e as famílias, adopta, de início, uma terminologia em que refere o seguinte:

“Envolvimento dos Pais – esta designação cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola. Por vezes é usada a expressão participação dos pais exclusivamente para referir aquelas actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisão na escola”

Davies parece, pois, fazer a distinção entre envolvimento e participação, considerando que aquele engloba qualquer acção das famílias em relação ao percurso escolar dos jovens, enquanto que a expressão participação já significaria uma postura mais relacionada com campos de decisão onde eventualmente os pais estivessem aptos para colaborar.

Levin (1982:1), pelo seu lado, efectua um profundo debate acerca do termo envolvimento, considerando que a sua natureza é ampla e susceptível de diversas interpretações; refere que frequentemente utilizamos o conceito de envolvimento quando, na realidade, queremos designar a comunicação existente entre a escola e a família, e que por vezes se consideramos que existe envolvimento quando na realidade o existe é uma profusão de actividades propostas pelas escolas, eventualmente com uma diminuta participação parental e frequentemente sem qualquer tipo de influência mútua (ibid:2).

Em Portugal a situação continua a apresentar exactamente a mesma diversidade conceptual. Manuela Teixeira (2003:180) refere, ao expor a sua tipologia e como nota introdutória, o seguinte: “Note-se que existe uma graduação de «participação» desde a mera «informação» até à «parceria»”, acrescentando que “admitimos, ainda, que os pais podem assumir, em grau maior ou menor, todas estas categorias de participação”, enquanto que o estudo elaborado pela FCG (2002:2) prevê “três dimensões do envolvimento parental: comunicação escola família, envolvimento dos pais em actividades na escola e envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa”.

Muitos dos outros estudos que tive a oportunidade de consultar apresentam tipologias inspiradas na proposta por Epstein (*in* Casanova 1966: 30, *in* Montandon, 2001:162), sem efectuarem qualquer debate acerca do termo envolvimento parental. Deste modo, e tentando superar a imensa diversidade

conceptual com que me deparei, resolvi adoptar uma terminologia que permitisse que as noções se clarificassem, fazendo o cruzamento entre os diferentes degraus da tipologia que utilizei com as noções de comunicação, colaboração e envolvimento: considere-se que a um primeiro nível, a comunicação terá a ver com a situação que corresponde ao facto de os pais estarem a par do que se passa no processo escolar do seu filho e de estabelecerem os contactos necessários com a escola, permitindo que exista com esta um diálogo recíproco. Este nível de comunicação pressupõe que o processo de informação escola/família esteja assegurado. Toda a troca de mensagens, escritas ou verbais, fará parte de um primeiro estágio de relacionamento e que se enquadra no domínio da comunicação. No entanto, qualquer reflexão acerca da comunicação merece que se distinga informação organizada de comunicação propriamente dita:

“Recordemos, aliás, que diferenciamos “informação” da comunicação” pelo facto da primeira ter um sentido único, enquanto que a segunda funciona em ambos os sentidos com a colaboração particular do papel desempenhado pelo *feed-back*” Michel (*in* Aubert, s/d)

Será, pois necessário, para que o nível de comunicação esteja assegurado, que para além da troca de informação existente entre ambas as instituições, exista um processo de diálogo recíproco em que a retroacção exista em ambos os sentidos.

Os pais poderão, ou não, colaborar na vida escolar dos seus filhos. Podem solicitar reuniões com os professores, estar presente em eventos ou assistir a actividades dinamizadas pelas escolas. Em suma, são pais atentos, disponíveis e que colaboram na vida escolar dos seus filhos. Colaboração pressupõe, portanto, uma atenção das famílias em relação ao percurso escolar dos jovens, mas onde a situação de envolvimento é inexistente. Neste patamar, a colaboração entre famílias e escola processa-se sem que exista qualquer tipo de influência mútua e sem qualquer parceria que resulte numa atitude mais activa e participante das famílias.

No entanto, outros pais poderão ir um pouco mais além e passarem a viver a vida académica dos seus filhos conjuntamente com estes e com a escola. Estes pais disponibilizam não só o tempo, mas também desejam adquirir competências que lhes permitam estabelecer com as escolas parcerias, sempre com o objectivo de uma melhor educação para os jovens. Estes pais pretendem desenvolver capacidades para poderem trabalhar em casa juntamente com os seus filhos e sentem-se responsáveis, tanto quanto a escola, pelo sucesso do percurso educativo dos estudantes. Analisam os testes, conhecem os trabalhos que os filhos elaboram na escola e eventualmente ajudam, se sentirem preparados, nas tarefas escolares. Podem dinamizar eles próprios actividades na escola. São pais reflexivos, empenhados e implicados, preparados para ajudarem os professores, promovendo uma aprendizagem constante e integrada dos seus filhos. Muitos estão disponíveis para uma eventual partilha de responsabilidades e para a tomada de decisões a nível de escola, ou num domínio mais amplo, regional ou nacional, como por exemplo a proposta de novas áreas de formação, elaboração de programas, ou discussão de quaisquer outras medidas educativas. Estes pais encontram-se envolvidos em toda a dinâmica do sistema educativo. Um processo de envolvimento começa a ser delineado quando a escola e os pais permitem o desenrolar de vivências conjuntas que resultem num quadro de influências recíprocas. Este conjunto de permuta de saberes e de modos de estar resultam de um trabalho em parceria a favor do percurso educativo dos jovens. Aqui reside a verdadeira dinâmica de envolvimento parental. Esta é, portanto, a noção de envolvimento que pretendo utilizar e que se inspira em Levin (1982:2) quando refere que por vezes as escolas desenvolvem um grande número de actividades dirigidas às famílias, sem que no entanto daí resulte qualquer processo de influência mútua, considerando que esta influência é uma pedra angular para o estabelecimento de uma verdadeira parceria entre ambas as instituições.

Será através do cruzamento das duas dimensões – os diferentes degraus da tipologia com os três níveis de relação parental estabelecidas entre as famílias e a escola (comunicação, colaboração e envolvimento) – que será possível enquadrar os pais num dos degraus desta tipologia. Embora o nível de implicação parental não seja possível medir apenas pelo seu enquadramento

num dado num patamar, pois os construídos sociais internos são muito diferenciados, de grosso modo poderei considerar que o nível de comunicação é satisfeito com a aquisição do segundo patamar, o nível de colaboração parental é assumido com o terceiro e que a partir deste degrau já poderemos considerar que os pais se encontram envolvidos no percurso escolar dos seus filhos. O desempenho das obrigações básicas, existente em qualquer matriz relacional entre as famílias e escola, pressupõe que as famílias estejam munidas de instrumentos socioeconómicos e culturais que lhes permitam desenvolver as acções necessárias que sustentem a presença dos jovens na escola, designadamente as que respeitam à satisfação das necessidades essenciais dos jovens, oferecendo-lhes condições que lhes permitam a frequência da comunidade escolar. Esta relação matricial encontra-se evidenciada na tabela que a seguir apresento:

Q1 – Matriz tipológica

	Obrigações básicas	Comunicação	Colaboração	Envolvimento
1. Desempenho das obrigações básicas				
2. Comunicação estabelecida				
3. Presença na escola				
4. Aquisição de competências de pais/professores				
5. Participação voluntária em actividades escolares				
6. Participação na Associação de Pais				
7. Participação em órgãos escolares				
8. Trabalho para a melhoria do ensino regional ou nacional				

Relativamente à segunda dimensão, que constitui também um objectivo deste trabalho, e que diz respeito à avaliação das percepções que os diversos intervenientes no acto educativo – pais, professores e jovens – têm acerca da presença parental na escola, e identificação de possíveis barreiras e tensões que se interpõem entre ambas as instituições, considero ser relevante referir os principais autores e alguns estudos anteriores que me auxiliaram a sustentar este domínio:

As questões relativas à educação têm vindo a ser equacionadas segundo diversos sentires e de acordo com as diferentes paisagens humanas de referência, focadas essencialmente nas duas regiões que mais têm contribuído para o debate: Europa e Estados Unidos. Nos Estados Unidos, os princípios de uma educação progressista, associados a uma legislação que pretende a igualdade de oportunidades, justificam desde há muito políticas integradoras e de intervenção junto aos pais. Neste país existe, portanto, uma orientação política e uma vocação educacional de implicação dos pais na escola. Os fundamentos da questão da educação nos Estados Unidos foram postos em causa por Hanah Arendt, num texto de enorme clarividência, onde é reflectida a crise da educação e a ponte que deverá ser traçada “entre o passado e o futuro” da sociedade americana (Arendt, 1960: 221-235). Neste texto, muitas questões foram levantadas, questões essas que ainda hoje apresentam a maior pertinência. Para além de Arendt, têm sido muitos os investigadores que se dedicaram nos Estados Unidos a esta temática. Neste contexto, saliento os estudos de Joyce Epstein (1982, 1986) que têm contribuído para que a política naquele país tenha cada vez mais em consideração os direitos dos pais na participação do percurso escolar dos seus filhos. A vertente académica dos seus trabalhos, muito fundamentada por inúmeros estudos de caso, pode ser considerada como um dos vectores fundamentais do pensamento actual no âmbito da política de colaboração escola/família. Neste mesmo enquadramento, os trabalhos de Don Davies (1989, 1993, 2003) também são uma referência. Para além dos estudos efectuados na sociedade americana, este autor tem efectuado também estudos em Portugal, em parcerias com investigadores nacionais.

Na Europa, de um modo geral, o debate sobre o envolvimento parental é abordado numa perspectiva diferente, pois a questão da educação tem sido observada de um modo mais conceptual e menos interventivo. Os estudos de caso existem em número mais reduzido do que nos Estados Unidos, salientando-se os trabalhos de reflexão sobre o tema. Neste contexto, Cléopâtre Montandon e Philippe Perrenoud (1994, 2001) destacam-se com a sua obra que observa com pormenor o “diálogo possível” entre a escola e a família e as suas implicações recíprocas. Estes autores fazem um apelo no

sentido de não ser esquecida a parte mais interessada neste processo, o jovem estudante, evidenciando o seu papel determinante como *go-between* entre as duas outras instituições (escola e família) que têm sido, até ao momento, dominantes nesta questão.

Os trabalhos de investigação em Portugal não têm sido abundantes, nem possuem uma linha condutora que permita aferir a nossa realidade com a de outros países. No entanto, existem alguns estudos que se podem considerar fundamentais e que constituem uma base conceptual para este trabalho: Davies (1989:21) elaborou, em colaboração com diversos investigadores portugueses, de entre os quais Ramiro Marques, um trabalho de pesquisa – que é considerado como primeiro estudo sobre o assunto. Neste estudo “foram entrevistados mais de duzentos e cinquenta pais e professores em nove distritos do país”. O objectivo principal foi o de entender as relações estabelecidas entre a escola e os estratos menos favorecidos da população. Para além daquele aspecto, o estudo procurou explorar outros, designadamente a “compreensão do estado actual das relações escola família e das perspectivas de professores e pais sobre os problemas que elas colocam, bem como soluções propostas.” (Ibid.111).

Em 2002 a Fundação Calouste Gulbenkian desenvolveu um trabalho de investigação que abrangeu 41 escolas públicas de todo o país, com o objectivo analisar a realidade do envolvimento parental em escolas portuguesas do 1º ciclo e do 2º ciclo, “tal como ele é percepcionado por professores e pais”. Este estudo baseou-se numa escada de participação (comunicação escola-pais; participação dos pais em actividades na escola; participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa) inspirada nos diversos patamares de envolvimento parental propostos por Joyce Epstein. Procurou, igualmente, “analisar a continuidade/descontinuidade das diferentes formas de envolvimento parental no 1º e 2º ciclos, bem como a evolução do impacto desta variável no ajustamento emocional e académico das crianças, durante a transição de ciclos”.

Estes dois estudos, embora distanciados no tempo, podem ser considerados fundamentais para a compreensão da realidade portuguesa. Ambos foram levados a cabo por equipas que desenvolveram um trabalho de terreno pormenorizado, alicerçadas em suportes teóricos consistentes e fundamentados nos principais autores de referência da época em que foram efectuados. São estudos abrangentes e cujas conclusões nos permitem clarificar mais um pouco acerca do estado deste debate em Portugal. Os estudos apresentados e organizados por Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira (2003) também têm contribuído para que em Portugal este debate evolua em direcção a uma dinâmica mais positiva.

Em relação à escola que será alvo desta investigação, existe um estudo que utilizou uma metodologia quantitativa (Vieira:2001) subordinado ao tema: "Factores de representação dos pais na escola, na perspectiva dos alunos", uma tese de licenciatura elaborada no âmbito do Instituto Superior de Educação e Trabalho, escola que muito tem contribuído para a dinamização deste debate.

São estes e pelos motivos que acabo de citar os autores e os estudos que considero como referência para a orientação teórica desta investigação. O estudo empírico será edificado de acordo com as conclusões dos trabalhos que indiquei, e por isso serão referidas posteriormente, consoante a apresentação de resultados se for desenvolvendo, pois servirão como instrumento de aferição da realidade que pretendo observar. Aqueles estudos e as respectivas conclusões constituir-se-ão como peça fundamental do quadro conceptual que orientará a pesquisa relativa à segunda dimensão deste trabalho.

Será este o modelo analítico do presente trabalho de investigação e que pretende orientá-la para a obtenção de respostas às duas dimensões que se propõe analisar: uma primeira que respeita ao posicionamento dos pais e encarregados de educação num patamar da matriz tipológica proposta, e uma segunda respeitante à avaliação das percepções das famílias, dos professores e dos jovens em relação à questão do envolvimento parental e caracterização das barreiras que se interpõem entre ambas as instituições. O modelo compreende uma primeira fase revisão teórica, seguida da análise de

documentos internos da escola e dos relatórios da avaliação, assente na geometria do actual quadro legislativo. Numa fase mais avançada investigar-se-á já numa dinâmica de terreno, entrevistando professores, pais ou encarregados de educação, e alunos. Após estas duas fases concluídas, proceder-se-á a uma reflexão que relevará dos materiais anteriormente recolhidos, de modo a que seja possível a elaboração de conclusões nos domínios pretendidos.

3. Metodologia

A escola onde lecciono pode ser considerada como possuindo um modelo organizacional perfeitamente ajustado à realidade que o Ministério da Educação pretende para as comunidades escolares existentes. Deste modo, a heterogeneidade da população discente – que ocasiona percursos escolares diversificados – e a preparação diferenciada do corpo docente, fazem dela uma instituição de ensino com características de funcionamento muito robustas e adaptadas a uma sociedade em constante mudança. No entanto, e como resultado de algumas avaliações diagnosticas prévias, elaboradas por instituições devidamente credenciadas, a escola evidencia dois pontos fracos que simultaneamente se constituem como desafios a superar: um primeiro relacionado com o insucesso escolar – que é ligeiramente superior à média nacional – e um segundo que releva da diminuta participação dos pais na escola e no percurso académico dos jovens. Em relação ao primeiro aspecto, é do conhecimento geral que o insucesso escolar se constitui como uma área de reflexão privilegiada na nossa sociedade, sendo ainda uma das preocupações mais imediatas da Direcção Executiva, da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, bem como de cada um dos professores na sua prática diária. O segundo ponto fraco, que concerne ao diminuto envolvimento parental, não se encontra ainda suficientemente valorizado nas representações de cada um dos membros da comunidade educativa, sendo frequentemente marginalizada a sua superação. Por isso mesmo, por ser considerado marginal e por se constituir como elemento subsidiário do insucesso, necessita de uma atenção redobrada e constitui a problemática segundo a qual resolvi incidir o meu trabalho.

Esta problemática releva, portanto, da necessidade de diagnosticar uma situação que se constitui como um ponto fragilizante da comunidade escolar onde me encontro inserida; por tal motivo, um estudo de caso que abordasse esta temática parecia ser perfeitamente adequado, dado que me permitiria estabelecer mecanismos de interpretação da realidade, simultaneamente com “uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico” (Quivy e LucVan Campenhoudt, 2005:20).

Seria necessário definir o objecto de estudo com maior precisão. Os alunos mais jovens desta comunidade escolar e que ainda estão ao abrigo da escolaridade obrigatória – 7º, 8º e 9º anos do Ensino Básico – serão aqueles para quem a participação parental se constitui como uma peça fundamental, sempre associada aos respectivos sucesso escolar e comportamento. As taxas de transição nestes três anos do Ensino Básico são inferiores à média nacional e tal parece constituir um problema, tanto para as famílias, como para a escola. Existe, na realidade uma vincada preocupação da escola na tentativa de melhoria daqueles níveis académicos, tentando superar o problema do insucesso; não se verifica, no entanto, preocupação em dinamizar simultaneamente a dimensão parental, parecendo existir uma lacuna conceptual que não consegue estabelecer a devida relação causal entre estes dois aspectos – sucesso e envolvimento parental. Estes alunos do Ensino Básico constituíram-se como o meu grupo focal, objecto de estudo sobre o qual iria incidir este trabalho.

Assim sendo, a metodologia a adoptar decorreria de um conjunto de factores relacionados com os objectivos propostos nas dimensões deste trabalho, os quais requeriam a utilização de técnicas de índole qualitativa; seria esta metodologia qualitativa que iria permitir uma abordagem mais intensiva, um “pequeno número de informações complexas e pormenorizadas” (Quivy e LucVan Campenhoudt, 2005: 227) que conferissem sentido às acções e às percepções dos diferentes actores desta comunidade.

Ao eleger uma metodologia qualitativa, a recolha de informação associada orientou-se segundo três técnicas: a primeira, relacionada com a pesquisa e

análise bibliográfica, permitiu construir o quadro teórico baseado nos principais eixos de reflexão acerca deste tema nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal; foi a construção deste quadro teórico, após ter percorrido os principais autores e estudos existentes, que robusteceu o meu conhecimento e que me permitiu efectuar um distanciamento em relação ao objecto de estudo, afastando a eventualidade de um conhecimento “valorativo”, porque se refere a vivências, não se preocupando com os referenciais teóricos (Lakatos, *in* Azevedo e Azevedo, 2006:16-17). Adquiri deste modo a certeza de que as minhas percepções eram sustentadas por quadros teóricos de referência e que podiam constituir-se como resultados de uma investigação que não enviesava os resultados.

O segundo instrumento de da recolha de dados respeitou à pesquisa e análise documental. Avancei para o estudo da documentação existente, iniciando-o com leitura das avaliações anteriores de que a escola tinha sido objecto: uma primeira que relevou do Programa AVES – uma entidade promotora de Avaliações de Escolas com Ensino Secundário – com início em 2006 e que se prolongou por 2007 e da qual resultaram relatórios anuais, e uma segunda efectuada pelo Ministério da Educação, no ano lectivo de 2006/2007, cujo relatório data de Julho de 2007. Nos documentos resultantes destas avaliações, além de uma caracterização da escola, é também feita uma análise relativa aos encarregados de educação e respectiva participação, pelo que estes trabalhos foram considerados como um quadro de referência. Neste contexto e com base naqueles documentos, caracterizei a organização, iniciando-a com uma breve descrição da envolvente externa da comunidade escolar em termos socio-económicos e sócio-culturais. Posteriormente, e com base na legislação que regula o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), passei a caracterizá-la nas suas diversas componentes organizacionais. Pormenorizei ainda o número de alunos, de professores, de funcionários, sua organização e relações recíprocas, através de análise de documentação interna existente. As comunidades escolares regem-se por documentos fundamentais que definem por si próprios uma matriz de actuação, sobre a qual é traçada toda uma geometria de trabalho; neste contexto, procedi também à análise dos

documentos fundamentais da escola, que lhe dão expressão organizacional e personalidade social: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades.

A terceira técnica de recolha de dados enquadrou-se numa análise mais intensiva dos actores sociais, dos seus comportamentos e das suas representações relativamente ao envolvimento parental, de modo a valorizar o sentido que aqueles actores conferem à sua acção. Nesta fase do trabalho, a colecta de dados processou-se com a utilização da entrevista exploratória, dado que o objectivo era compreender o significado das relações expressas entre os diversos actores. Embora no caso de recolha de dados qualitativos a selecção da amostra não se constitua como problema principal, pretendi que aquela encorpasse um conjunto de elementos suficientemente significativos para o estudo em causa. Estas entrevistas foram, pois, dirigidas tanto aos pais e encarregados de educação, como aos professores e alunos, seleccionados de modo criterioso de modo a constituírem-se como testemunhos privilegiados. Para que fosse devidamente efectuada a colecta de dados qualitativos, foi necessário estar definido previamente o que se considerava importante ser analisado: deste modo, elaborei um guião para cada um dos grupos homogéneos a ser entrevistado, onde defini os aspectos, factos e elementos do ambiente considerados fundamentais para o processo de avaliação em causa. As entrevistas desenvolveram-se com um carácter semi-estruturado, dado que as duas dimensões do objecto em estudo assim o exigiam; uma entrevista semi-estruturada possibilita, pelo discurso fluido e espontâneo que permite, a captação de diversos matizes que por vezes superam as expectativas que constam no suporte constituído pelos guiões, permitindo que a investigação decorra e se construa num acto simultâneo. Assim sendo, a primeira dimensão deste trabalho que pretende situar os entrevistados num determinado contexto de uma matriz tipológica, foi conduzida por algumas questões previamente estabelecidas, enquanto que a segunda parte que concerne à avaliação das percepções de pais e encarregados de educação, professores e alunos acerca da colaboração parental, e identificação das possíveis tensões existentes, foi constituída por algumas questões/guias, quase sempre de carácter aberto. As entrevistas, com uma duração de aproximadamente sessenta minutos, foram

gravadas, de modo a que posteriormente se tornasse possível um tratamento de dados adequado aos objectivos da investigação. Tornou-se necessário ainda observar alguns aspectos mais formais da minha pesquisa: encontrar um espaço onde as entrevistas exploratórias pudessem decorrer de modo reservado e obter autorização dos encarregados de educação para proceder às entrevistas e às respectivas gravações e transcrições, pois os alunos entrevistados eram menores de idade. Tive também de explicar quais os motivos que me levavam a esta investigação e tentei – o que consegui com facilidade – que os meus colegas fizessem a distinção entre a professora e a investigadora. A relação de trabalho não foi alterada, passou a existir, sim, um prolongamento desta relação que todos aceitaram com a maior naturalidade. O Conselho Executivo prontificou-se também em ceder um espaço para realização das entrevistas, não colocando qualquer tipo de entrave à minha actuação como investigadora. Não senti qualquer pressão para que o meu trabalho não decorresse de modo isento e reservado. Passei, então, à elaboração do meu painel de entrevistas: comecei por seleccionar uma turma de cada um dos níveis do 3º ciclo do Ensino Básico/ escolaridade obrigatória, pretendendo deste modo que os diferentes escalões etários fossem atingidos. Com a intenção de avaliar o comportamento e as percepções dos jovens em relação ao envolvimento parental, optei por entrevistar o aluno Delegado de cada uma das turmas em análise. Entrevistei também os respectivos pais Representantes dos Pais/Encarregados de Educação de cada uma das turmas seleccionadas, bem como os respectivos Directores de Turma, dado que são os profissionais mais conscientes das interacções estabelecidas entre os demais professores com os pais e encarregados de educação e com os jovens, e os mediadores destas relações. Os alunos do Ensino Básico não estão representados nem no Conselho Pedagógico, nem na Assembleia de Escola, pelo que não se incluiu neste painel entrevistas com os representantes dos alunos nestes órgãos. O aluno Presidente da Associação de Estudantes, por ser um aluno do Ensino Secundário e por esta ter expressão essencialmente neste nível de ensino, também não foi entrevistado. A presença dos pais nos órgãos de gestão, sua capacidade de mobilização e respectivas atitudes em relação à comunidade escolar, foi avaliada através de uma entrevista com o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, também

membro da Assembleia de Escola. A Assessora ao Conselho Executivo para os alunos do Ensino Básico foi por mim considerada a pessoa indicada para exprimir toda a dinâmica que este processo envolve, pois interpreta diariamente as vivências por parte dos alunos, famílias e professores, ao mediar as relações que uma gestão a este nível implica. Por último e por congregar todos os esforços no sentido da dinamização das políticas educativas que expressam a vontade de toda a comunidade, foi entrevistado o Presidente do Conselho Executivo.

No total efectuei doze entrevistas, sendo quatro dirigidas a Pais e Encarregados de Educação – um deles o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e os outros os Representantes dos Encarregados de Educação, cinco a professores – sendo três aos Directores de Turma, uma à Assessora ao Conselho Executivo e outra ao Presidente do Conselho Executivo, e três a alunos que são os representantes das respectivas turmas.

O seguinte quadro, onde o painel das entrevistas está exposto sinteticamente, apresenta matricialmente dinâmica das entrevistas efectuadas:

Q2 – Painel de entrevistas

	Pais/Encarregados de Educação	Professores	Alunos
7º ano	Representante dos Pais/Encarregados de Educação	Director de Turma	Delegado de Turma
8º ano	Representante dos Pais/Encarregados de Educação	Director de Turma	Delegado de Turma
9º ano	Representante dos Pais/Encarregados de Educação	Director de Turma	Delegado de Turma
Associação de Pais Assembleia de Escola	Presidente da APEE		
Conselho Executivo Conselho Pedagógico		Presidente CE/CP Assessora CE	
TOTAIS	4	5	3

Devo referir que com o decorrer das entrevistas obtive informações e elementos de reflexão que mostraram possuir uma amplitude superior àquela

que foi previamente dimensionada quando preparei os guiões. Qualquer trabalho de investigação no terreno pressupõe uma edificação gradual, elaborada consoante se avança na pesquisa. Assim aconteceu neste trabalho: conforme as entrevistas decorriam, a informação nelas contida ocasionava uma conceptualização mais rica e matizada do que inicialmente estava previsto, o que me permitiu edificar de modo cada vez mais consistente a minha pesquisa. Por vezes existiu a tentação de ampliar o objecto de estudo, de reequacionar hipóteses exploratórias, de negociar e interiorizar novos objectivos. Mas o espaço temporal não permitiu que tal fosse concretizado. Sem dúvida que uma redefinição de alguns aspectos a investigar poderia enriquecer a problemática, mas seria inviável a sua operacionalização no período de tempo desejado. No entanto, confrontada com esta impossibilidade factual, resolvi optar por aproveitar a riqueza de informação com que me deparei ao fazer as entrevistas. Estas entrevistas tiveram, por vezes, uma duração superior ao previsto; outras vezes, estenderam-se por dimensões que embora objecto da problemática, revelaram um aprofundamento do tema que superava as minhas expectativas iniciais; por vezes os guiões foram quase esquecidos, pois após cumprirem os preceitos mínimos necessários uma qualquer questão permitia que as impressões do entrevistado se expusessem livremente de acordo com as suas representações mais pessoais. O gravador, alvo de olhares inquietos no início das entrevistas, rapidamente era esquecido. Registei, deste modo, muitas horas de conversas com professores, pais e jovens.

Após as entrevistas estarem transcritas, passei à análise de conteúdos, utilizando as dimensões inicialmente previstas quando elaborei os guiões; estabeleci então categorias significativas, agrupando os conteúdos de acordo com os principais temas evocados. Para além desta análise por categorias, também efectuei uma análise dos discursos por enunciação e uma outra análise da expressão (Quivy e LucVan Campenhoudt, 2005:228-230); deste modo, o discurso foi classificado de acordo com a sua dinâmica, com o desenvolvimento da entrevistas, com a sua sequência, repetições existentes, pausas, hesitações e outros elementos que pudessem tornar-se esclarecedores, de acordo com o modelo de Quivy e LucVan Campenhoudt (2005). Todo este trabalho de análise e de reflexão convergiu nas dimensões

que estão expostas nos quarto e quinto capítulos deste estudo: foi assim possível posicionar a relação estabelecida entre as famílias e a escola num determinado patamar da tipologia e posteriormente apresentar as três dimensões que correspondem às categorias mais significativas observadas nas entrevistas exploratórias: a primeira, que diz respeito às diferentes percepções e eventuais tensões existentes entre os diversos actores da comunidade escolar; a segunda, que respeita a uma enunciação das barreiras que se interpõem entre as famílias e a escola e que impedem que flua uma verdadeira parceria entre ambas as instituições; a terceira, que se enquadra no processo de mediação que cada jovem faz entre os seus dois principais espaços de pertença: a família e a escola. Posto isto, encontrei-me finalmente apta para validar, ou não, as conclusões dos relatórios de avaliação prévia e os estudos existentes sobre a mesma problemática, de entre os quais o que anteriormente tinha sido efectuado nesta mesma escola (Vieira, 2001).

III – A ESCOLA: PERCURSO ORGANIZACIONAL E AFERIÇÕES

1. A organização como uma estrutura participada

A escola em estudo situa-se numa zona suburbana da área metropolitana de Lisboa, eminentemente residencial, mas diversificada, visto coexistirem bairros residenciais com bairros sociais, que resultaram de um programa especial de realojamento para erradicação de barracas no concelho. Tal facto originou uma população discente bastante heterogénea, em termos sociais, culturais e linguísticos, assumindo as minorias étnicas algum significado, em especial as de origem africana. Estão nestas condições um total de 10 % dos alunos, que apesar das medidas sociais e pedagógicas de compensação, constituem um reduto de insucesso superior à média apresentada na escola:

Q3 - Taxas de insucesso (%)

Ano Lectivo	2005/2006 (1)	2006/2007 (2)
7º Ano EB	39	26,3
8º Ano EB	31	9,7
9º Ano EB	29	24,8

Fonte: (1) Avaliação Externa das Escolas- ME

(2) Gab. Coord. do Sistema de Informação do ME (MIS)

Segundo o Relatório de Avaliação Externa das Escolas, levada a cabo pela Inspecção-geral da Educação do Ministério da Educação, a população da escola, apesar desta diversidade cultural, situa-se, em geral, na classe social média-alta. Este mesmo relatório refere que as habilitações académicas dos pais e encarregados de educação correspondem, maioritariamente, ao ensino secundário/12º ano e ao Ensino Superior. O pessoal docente, num total de 174 professores, e o não docente, num total de 52 funcionários, apresenta uma situação de estabilidade, pois são, na grande maioria, do quadro da escola. A média de idades situa-se no grupo etário 40-49 anos. A escola possui, no ano lectivo de 2006/2007 uma população 1441 de alunos, distribuídos por 55 turmas:

Q 4 – Painel Curricular

NÍVEL DE ENSINO	PERCENTAGEM	Nº DE TURMAS
3º Ciclo Ensino Básico	30,9	17
Ensino Secundário (Cursos Científicos Humanísticos)	23,7	13
Percursos Qualificantes CEF (Cursos de Educação e Formação)	12,7	7
Percursos Qualificantes CP III (Cursos Profissionais)	10,9	6
Ensino Recorrente Nocturno	21,8	12
TOTAL	100,0	55

Fonte: Avaliação Externa das Escolas - ME

Os alunos objecto deste estudo – 3º Ciclo do Ensino Básico: 7º, 8º e 9º anos - constituem 30,9% da população da escola, perfazendo um total de 434 alunos. Para além dos níveis de ensino registados na tabela, a escola ainda oferece cursos de Português – Língua não Materna, para estrangeiros.

A estrutura da escola obedece ao previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, o qual, como foi já anteriormente referido, espelha uma concepção democrática com uma vertente de interacção e integração comunitária, baseada nos princípios orientadores da democraticidade e participação. Optou-se pela colegialidade em termos organizacionais, pelo que se encontram enquadrados neste âmbito os diversos órgãos escolares: Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico. Interpretando aquele Decreto-Lei, a Assembleia de Escola é entendida seguinte modo (Art. 8º, 1,2):

“A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola (...) é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes de docentes, dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e da autarquia local.”

Seguindo as orientações legais, neste órgão existem três representantes dos pais e dos encarregados de educação, indicados em Assembleia Geral de Pais e Encarregados de Educação, sob proposta da Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola, para além de dois alunos, que são eleitos entre os seus pares. Estes mandatos são anuais, diferentemente dos

mandatos dos outros membros da Assembleia, que são trienais. Segundo o mesmo Decreto-Lei (Art. 24º), o Conselho Pedagógico é entendido como:

“... o órgão de coordenação e orientação educativa da escola (...) devendo estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário ...”

De acordo com estas orientações, os pais têm assento neste órgão, através de elementos designados pela Associação de Pais e Encarregados de Educação e os alunos estão representados por um elemento eleito em Assembleia de Delegados e Subdelegados de Turma. Estes mandatos são anuais, diferentemente dos mandatos dos outros membros do Conselho Pedagógico, que são trienais.

Os alunos representados na Assembleia de Escola, segundo o estipulado no Decreto-lei 115-A/98 (Art. 25º) e no Regulamento Interno, são apenas os alunos do Ensino Secundário e do Ensino Recorrente Nocturno, podendo estes últimos ser do ensino Básico. No Conselho Pedagógico, os alunos representantes, de acordo com a mesma legislação, são do Ensino Secundário.

A direcção executiva é assegurada por um órgão colegial, o Conselho Executivo, que se constitui como o órgão de administração e de gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e do qual fazem parte um Presidente, dois Vice-Presidentes e três Assessores, sendo um deles especificamente para o ensino Recorrente. O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira e é composto pelo Presidente do Conselho Executivo, por um dos seus Vice-Presidentes e pelo Chefe dos Serviços Administrativos.

Para além destas estruturas de administração e gestão, existem outras de carácter intermédio: os docentes organizam-se por Departamentos Curriculares, num total de nove, complementados pelos serviços de apoio que integram serviços Especializados de Apoio Educativo, serviços de Auxiliares da

Acção Educativa e serviços de Administração Escolar, para além de outras estruturas de carácter transversal – os Conselhos de Turma.

A par das estruturas organizativas referidas, encontram-se as estruturas lectivas. Assim sendo, a escola tem os seus alunos organizados em turmas que se encontram sob a orientação de um professor responsável, o Director de Turma. Para cada uma das turmas existe um aluno Delegado de Turma, um aluno Subdelegado e um encarregado de educação Representante dos Encarregados de Educação.

Integradas nas estruturas intermédias existem as seguintes estruturas de apoio dirigidas aos alunos: Acção Social Escolar, Serviço de Psicologia e Orientação, Serviço de Apoio Educativo, Biblioteca, Centro de Recursos Educativos e Clubes de Desporto Escolar. O Serviço de Acção Social Escolar, conforme está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo e estipulado no Decreto-Lei nº 35/90, constitui um conjunto de medidas de apoio aos alunos e famílias, destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares. O Serviço de Psicologia e Orientação, de acordo com o estipulado na Lei 190/91, encontra-se vocacionado para apoio psicopedagógico e para a orientação e informação escolar e profissional. O Serviço de Apoio Educativo, de acordo com o estipulado no despacho conjunto 105/97, visa promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Na escola existem mais duas estruturas independentes, com estatuto e autonomia próprias: a Associação de Pais e de Encarregados de Educação, organizada na conformidade com os Decreto-Lei 372/90, 80/99 e Lei 29/06, e a Associação de Estudantes, organizada em conformidade com a Lei 23/06. Os direitos e deveres destas associações perante a escola encontram-se descritos no Regulamento Interno.

Os documentos fundamentais da escola são os previstos no quadro legislativo do Decreto-lei nº 115-A/98: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades. A estrutura curricular da escola, que foi

resumidamente expressa no quadro 4, é definida pelo Projecto Curricular de Escola. Aqueles documentos são trienais (2005/2008), excepto o Plano Curricular de escola que é ajustado anualmente em função da oferta educativa. Cada uma das turmas deverá de elaborar um plano de trabalho – Projecto Curricular de Turma, no caso do Ensino Básico, ou o Plano de Trabalho de Turma, no caso do Ensino Secundário – que deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de aula. Estas estratégias são destinadas a promover a melhoria do ensino, a promoção da interdisciplinaridade e a interacção com a comunidade, designadamente a articulação escola-família.

O Projecto Educativo de Escola obedece ao princípio: “Viver a Escola – Lugar de Escolhas”, apresentando como Missão: “...fornecer aos alunos os instrumentos que lhes permitam adquirir a sua autonomia, nomeadamente através da possibilidade de optar.” (PEE:11) Encontram-se, no mesmo Projecto, delineadas três linhas de actuação conducentes ao envolvimento da família com a escola, no sentido de promoção do sucesso educativo:

“Fomentar a comunicação com os pais/encarregados de educação através de encontros individuais com o director de turma e os Serviços de Psicologia e Orientação, sempre que tal se considere necessário. Estimular a participação dos pais/encarregados de educação através da organização de actividades que impliquem o seu envolvimento. Sensibilizar os pais/encarregados de educação para a responsabilidade que têm no acompanhamento dos seus educandos. Consideram-se estas três linhas de força como as mais importantes, reforçando-se a importância da sua concretização no Projecto Curricular de Escola.” (PEE:13)

Após a leitura atenta deste documento, verifica-se que o desenvolvimento do binómio escola-família é considerado como uma linha orientadora da maior importância e que se recomenda a sua articulação com o Projecto Curricular de Escola. Posteriormente, este Projecto Educativo apresenta as diversas metas que se propõe atingir:

“Combater o insucesso dos alunos. Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, participantes e capazes de se fazer ouvir. Contribuir para a criação de um ambiente de trabalho onde todos se sintam impelidos a participar. Promover o diálogo na instituição e com o exterior”. (PEE 2005/2008:14)

Para prossecução da primeira meta, o papel dos pais e encarregados de educação é apontado do seguinte modo: “Fomentar a comunicação com os pais/encarregados de educação. Responsabilizar os pais/encarregados de educação pelo acompanhamento dos seus educandos.” (PEE 2005/2008:16)

Para prossecução da segunda meta, o papel dos pais e encarregados de educação é apontado do seguinte modo: “Envolver os pais e encarregados de educação em acções/conferências que se venham a realizar.” (PEE 2005/2008:17)

Para prossecução da terceira meta, o papel dos pais e encarregados de educação é apontado do seguinte modo: “Estimular a participação dos pais/encarregados de educação através da organização de actividades que impliquem o seu envolvimento.” (PEE 2005/2008:17)

Para prossecução da quarta meta, o papel dos pais e encarregados de educação é apontado do seguinte modo: “Estimular a participação dos pais/encarregados de educação através da organização de actividades que impliquem o seu envolvimento.” (PEE 2005/2008:18)

Prevê-se naquele documento que a operacionalização destas metas seja feita através dos Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades e Projectos Curriculares de Turma.

O Regulamento Interno da escola, na Secção III, relativa aos Direitos e Deveres dos Encarregados de Educação, prevê que estes possam:

“Estimular activamente a cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade. Contribuir para uma melhor relação professor/aluno e funcionário/aluno. Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Articular a educação na família com o trabalho escolar.” (RI 2005/2008:21)

Reflectindo sobre a realidade que se espelha nestes documentos poder-se-á concluir que existem as condições formais para que haja implicação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos jovens.

Um outro documento fundamental consiste no Projecto Curricular de Escola, que se assume como:

“...um documento pedagógico destinado a juntar tudo o que se produz na escola em termos de regulamentação didáctico-pedagógica de forma a torná-la acessível a todos. Para além desta finalidade, o PCE pretende ainda definir o perfil desejável, à saída, para os alunos” (PCE 2005/2008:3)

Este documento apresenta as matrizes curriculares dos cursos que fazem parte da escola: terceiro ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Recorrente (Básico e Secundário), bem como a oferta extra-curricular. Deste projecto ressalta a diversidade de oferta da escola, que se pretende assumir como “lugar de escolhas”, estando em plena articulação com o proposto no Projecto Educativo. Apresenta também, em anexo, o Plano Anual de Actividades, a Planificação das Disciplinas, os Critérios de Avaliação, os Projectos Curriculares de Turma e os Planos de Trabalho de Turma.

O Plano Anual de Actividades pretende ser um documento que aglutina todas as actividades escolares ao longo do ano, realizadas para pôr em prática os objectivos e metas do Projecto Educativo de Escola. Analisados os Planos Anuais de Actividades dos anos 2006/2007 e 2007/2008, verifica-se que se encontra desarticulado com as supracitadas metas do Projecto Educativo, no que diz respeito à dinamização da colaboração parental. Neste contexto, os Planos Anuais de Actividades não registam acções conducentes à real colaboração parental, bem como os Projectos Curriculares de Turma, que são de um modo geral omissos neste aspecto

2. As avaliações externas: uma abordagem diagnostica prévia

A Escola foi alvo de diversas avaliações externas, nos dois últimos anos: uma em 2006 e outra em 2007, através de um Programa de Avaliação de Escolas com Ensino Secundário – Programa AVES - que realiza uma avaliação/aferição externa relativa a um conjunto de factores que se encontram relacionados com o ambiente escolar; outra, em 2007, levada a cabo pela Inspeção-geral da Educação do Ministério da Educação, e que resultou do previsto na Lei nº 31/2002 que aprovou o regime de avaliação dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar, Ensinos Básico e Secundário. Destas avaliações resultaram alguns aspectos de caracterização da escola, pelo que passarei a enunciar aqueles que considero fundamentais para a prossecução do presente estudo:

O Programa AVES iniciou o seu relatório de avaliação situando o estabelecimento de ensino num *Contexto Sócio-cultural*, cuja tipologia se agrupa em quatro níveis: alto, médio alto, médio baixo e baixo, atribuindo índices a cada um destes escalões. Os parâmetros que foram definidos para se estabelecerem os índices foram os seguintes: as habilitações literárias dos pais, a profissão do pai, as condições habitacionais, o número de veículos, os hábitos de leitura, a frequência de leitura, a frequência de leitura de imprensa e a existência de ligação à *internet* em casa. A escola ficou situada no escalão médio-alto, tendo ainda elevado o valor do índice, entre 2006 e 2007.

Q 5 – Contexto sócio-cultural

CONTEXTO [ÍNDICE]	2006	2007
ALTO [136,153,2]		
MÉDIO-ALTO [131,1;135,9]	132,5	133,6
MÉDIO-BAIXO [125,6;130]		
BAIXO 113,5;125,5]		

Fonte: Programa AVES 2007

Os outros parâmetros avaliados na escola referiam-se aos *Valores e Atitudes, Estratégias de Aprendizagens, Competências de Raciocínio, Opinião Sobre a Escola, Opinião dos Encarregados de Educação Sobre a Escola*. Em relação a este último parâmetro, as diversas opiniões dos pais e encarregados de educação sobre a escola foram recolhidas através de um inquérito com 28 itens, destinado aos pais e encarregados de educação dos 7º e 9º anos, a que cada um respondeu anonimamente. De entre outras questões, os pais opinaram acerca do funcionamento da escola e preparação dos alunos, comunicação com os professores e directores de turma, e informação e participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar. A pontuação de cada factor variava numa escala de zero a cem, entendendo-se que quanto maior a pontuação melhor seria a opinião/satisfação que os encarregados de educação demonstravam sobre os factores em análise.

Os valores da escola foram comparados em primeiro lugar com a média dos estabelecimentos de ensino do mesmo contexto sócio-cultural e posteriormente

com a média obtida pelo total dos estabelecimentos de ensino que foram submetidos à avaliação.

Pode observar-se através dos gráficos apresentados em anexo que os valores de resposta da escola são sempre acima de cinquenta, mas sempre inferiores aos valores das escolas do mesmo contexto e aos valores totais referenciados. Verifica-se ainda que o maior nível de satisfação por parte dos pais e encarregados de educação se encontra na comunicação com professores e directores de turma e que o menor se encontra no parâmetro participação na vida escolar, sendo aqui se que verifica o maior diferencial em relação aos outros dois domínios analisados no estudo, com excepção para o ano de 2006, nas turmas de sétimo unificado. Concluindo, parece ser um facto que os pais da escola apresentam níveis de satisfação inferiores aos das escolas do mesmo contexto sócio-cultural e aos totais referenciados, tanto no que diz respeito à preparação do corpo docente, como no que concerne à respectiva comunicação e participação na escola.

No âmbito da Avaliação Externa da Escola efectuada pela Inspeção-geral do Ministério da Educação, o relatório da referida avaliação refere o seguinte, em relação à articulação da escola com a família (2007:6):

“Uma das principais causas do insucesso escolar (...) apontada por vários autores é o contexto social diversificado o qual tem vindo a colocar múltiplos desafios na prestação de um serviço educativo que se pretende diferenciado e orientado para públicos diversos. (...) No entanto, há uma atenção especial e focalizada nos casos mais problemáticos e, desenvolvem-se esforços no sentido de encetar estratégias diversificadas que incluam a participação dos Pais/Encarregados de Educação na resolução de alguns destes problemas, exercendo o Director de Turma um papel fundamental de articulação.”

Este relatório indica mais adiante o seguinte (2007:12):

“A escola mantém os Pais/Encarregados de Educação informados, nomeadamente, sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos. As principais estratégias de mobilização/atração envolvem a promoção de reuniões, em regime pós laboral, e as actividades de festas solenes, como o “Dia do Patrono” e o “Dia da Escola Aberta”. Os directores de Turma realizam reuniões com os Pais/Encarregados de Educação, no início do ano lectivo, informando-os de aspectos da planificação do trabalho da turma e de critérios de avaliação, entre outros, e, ainda, no final de cada período escolar sobre o desenvolvimento das actividades, e, eventuais problemas detectados. São realizadas, também, reuniões intercalares e todas que forem solicitadas pelos os Pais/Encarregados

de Educação ao director de Turma, embora, muitos contactos sejam realizados por via telefónica.”

Relativamente à articulação efectuada pelos directores de Turma com os alunos e com a família, o mesmo relatório refere: “ Os Directores de Turma desenvolvem uma adequada e reconhecida articulação entre os professores, os alunos e os Pais/Encarregados de Educação.” (2007:5) No entanto, no final do relatório são apresentados os pontos fracos detectados, onde é referido que: “A Escola (...) apresenta, contudo, algumas debilidades, nomeadamente: (...) A participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida da escola.” (2007:12)

O mesmo relatório considera ainda, no que diz respeito à Associação de Pais e de Encarregados de Educação:

“ A Associação de Pais e de Encarregados de Educação tem-se revelado pouco participativa e mesmo ausente da vida escolar. Os Pais/Encarregados de Educação dispõem de um espaço próprio, na escola, para se reunirem, mas a sua participação tem sido pouco expressiva, de acordo com os órgãos de gestão.” (2007:10)

Verifica-se, deste modo, que embora a dinâmica organizacional da escola seja orientada para uma abertura desta à colaboração parental, tal colaboração não se verifica, embora os pais não se considerem satisfeitos com esta situação. Os órgãos de gestão expressam ainda a percepção que a Associação de Pais não se apresenta de modo interventivo na vida escolar. Parece, pois, existir uma disfunção entre a abertura formal da escola à colaboração dos pais e encarregados de educação, a sua colaboração efectiva e o nível de satisfação dos mesmos pais e encarregados de educação relativamente à participação que têm na escola. Esta disfunção é visível através dos resultados que foram apresentados e será posteriormente reflectida de modo aprofundado.

IV- A MATRIZ TIPOLOGICA E A ARTICULAÇÃO DO BINÓMIO FAMÍLIA-ESCOLA

As questões relativas ao enquadramento da família e da escola têm sido observadas pelos diversos autores numa perspectiva metodológica que tenta definir numa escala comportamental a dinâmica existente entre ambas as instituições. Com a finalidade de situar as famílias numa determinada localização daquela escala, este trabalho começou por tipificar os diferentes degraus de uma tipologia concebida para o efeito. Neste capítulo pretende-se referenciar as famílias naquela tipologia, de modo a tornar possível no próximo capítulo o debate acerca das percepções e representações dos diferentes actores sobre a questão parental. Deste modo, a matriz tipológica que serviu de base conceptual a este trabalho considera que no primeiro nível se encontram as famílias que proporcionam as condições básicas para que os jovens possam desenvolver o seu processo escolar. A caracterização das famílias da escola como pertencendo ao contexto sócio-cultural médio-alto, no relatório de avaliação externa (Programa AVES, 2007), permite que se infira que tais condições mínimas estão asseguradas para a maior parte dos jovens que constituem a sua população discente. O mesmo relatório refere, contudo, que a população da escola é bastante heterogénea, adquirindo algum significado as minorias étnicas, que correspondem a cerca de 10% do total. Indagou-se pois acerca da possibilidade da não satisfação deste primeiro patamar no contexto das famílias mais fragilizadas. Neste âmbito, verificou-se que ainda existem jovens para os quais estas condições mínimas não estão garantidas, embora numa dimensão muito reduzida. Sobre isto, a Assessora ao Conselho Executivo referiu o seguinte:

“Nós temos aqui directores de turma que descobrem situações terríveis, de alunos que vêm para a escola sem comer, (...), e a única coisa que têm mesmo para comer é o que a escola lhes dá. Há jovens completamente sozinhos, completamente entregues a si próprios! (...) São pais muito complicados. São pais muito complicados. São pais que se demitem das funções de pai. São pais que muitas vezes recorrem, exactamente, à sua posição como justificação – “eu não posso porque eu não tenho, e se eu não tenho eu não posso fazer milagres”. A escola, como disse há bocado, quando vê que o jovem tem realmente grandes carências disponibiliza o almoço... nós já tivemos jovens aqui a tomar banho na escola, não é? nós já tivemos aqui jovens a fazerem recolhas de roupa para que aqueles pudessem vestir...”(ACE)

Existem assim na escola, jovens que não têm asseguradas as condições mínimas que lhes permita um prosseguimento de estudo com qualidade; nestas circunstâncias, este primeiro patamar não parece apresentar um nível completamente satisfatório, embora seja maioritariamente positiva a sua consecução.

O patamar seguinte respeita à comunicação existente entre ambas as instituições. Durante o decorrer das entrevistas, verificou-se que os professores evidenciavam grande preocupação em manter as famílias informadas acerca da escola e do percurso escolar dos seus educandos. Os Directores de Turma demonstraram elevado grau de concentração no cumprimento desta obrigação que consiste em manter as famílias a par dos diversos procedimentos mais formais da comunidade escolar, tais como reuniões e eventos, bem como acerca do comportamento, assiduidade e aproveitamento dos respectivos educandos. A tese de Epstein (2001) relativa ao facto de os professores limitarem a informação, de modo a reforçarem as fronteiras entre ambas as instituições, não parece verificar-se, pois a informação facultada pelos profissionais às famílias é muito satisfatória, pelo que se confirmaram as afirmações do Relatório de Avaliação Externa do ME:

“ A informação aos Pais e Encarregados de Educação é uma preocupação da escola, em especial, sobre o comportamento e aproveitamento...” (2007:5)

“A escola procura manter os Pais /Encarregados de Educação informados, nomeadamente, sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos. (...) (2007:10)

São dois os instrumentos de comunicação privilegiados pelos professores: as cadernetas e o telefone: frequentemente é utilizado o jovem como intermediário (levando informação para casa através das cadernetas, posteriormente rubricadas pelos encarregados de educação), embora os contactos telefónicos sejam o meio preferido pelos profissionais, pois consideram que este processo permite uma resposta mais imediata por parte das famílias. Existe ainda uma página electrónica oficial da escola, com toda a informação disponível, permanentemente actualizada e com possibilidade de se estabelecer ligações para áreas de maior especificidade. As famílias, embora revelem estar a par da

existência deste meio de comunicação electrónico, não demonstram ser assíduos na sua utilização. Em relação a outros meios de comunicação electrónicos – o sistema de GIAE *on-line*, uma caixa de correio disponível para cada um dos encarregados de educação, mediante o pagamento de uma pequena prestação pecuniária, e um sistema de informação que permite que os encarregados de educação estejam a par das dos movimentos efectuados pelos jovens através dos seus cartões electrónicos, único meio de pagamento possível dentro do recinto escolar, bem como o registo efectivo de entradas e saídas daquele recinto – verificou-se que a sua utilização é precária: nem os directores de turma parecem ter ainda compreendido as potencialidades de tal instrumento, nem os pais reconhecido a sua importância no acompanhamento dos seus educandos. Nenhum dos entrevistados referiu a existência deste sistema de gestão de informação. O Presidente do Conselho Executivo reflectiu do seguinte modo:

“...um instrumento de comunicação é, por exemplo, aquilo que nós criámos na nossa escola, o GIAE *on-line*, assim como os *mails* institucionais para cada aluno. Eu diria que poucos Directores de Turma utilizam, é residual, embora o preço, o custo seja pouco significativo – é um almoço no buffet da escola a taxa de utilização para o ano inteiro. (...) Quem é que tem de vender o serviço, e esclarecer a utilidade do serviço e promover o serviço? O Director de Turma. E falha aí. Portanto, enquanto o director de turma não promover o meio institucional, não promover o GIAE *on-line*, não aconselhar isso, realmente, como factor relevante, e não abrir a informação e não estimular, os pais nem sequer sabem da sua existência ou não percebem o interesse. Portanto, é mais uma vez o Director de Turma que tem que transformar aquilo como uma ferramenta efectiva.(...) Eles próprios também não perceberam muito bem que isso é uma ferramenta auxiliar, que era fácil pegar ali e mandar um *e-mail* para todos os encarregados de educação, em vez de estar a fazer telefonema um a um, ou em vez de estar a mandar uma cartinha ou um comunicado e depois estar a ver se recolheu as assinaturas, etc. Era muito mais simples, só que isso também é uma aprendizagem e uma postura diferente do Director de Turma.” (PCE)

De facto, os Directores de Turma canalizam os seus esforços no sentido de garantirem a informação de todos os encarregados de educação, mas utilizam para tal os instrumentos mais tradicionais, não privilegiando os sistemas de comunicação mais inovadores que actualmente a escola proporciona. Como é reflectido pelo Presidente do Conselho Executivo, estes profissionais ainda não parecem ter entendido a potencialidade deste novo instrumento, nem demonstrado interesse em utilizá-lo ou em dinamizá-lo junto às famílias.

Para que a comunicação esteja assegurada, a relação estabelecida entre ambas as instituições deverá ser recíproca: assim como a escola informa, iniciando um diálogo com os pais e encarregados de educação, será necessário que estes se encontrem disponíveis para actuarem no sentido inverso, informando a escola acerca de aspectos fundamentais que caracterizam as vivências dos jovens e que são relevantes para que a dinâmica do ensino-aprendizagem tenha sucesso. O inquérito aos Pais e Encarregados de Educação da escola, efectuado pelo programa AVES, evidencia, como foi anteriormente referido, que tanto em 2006 como em 2007, que o aspecto da comunicação é aquele em que as famílias demonstram maior satisfação, com um valor sempre acima dos 70%; no entanto, este valor é inferior aos valores referenciados pelas escolas do mesmo contexto e também inferior aos totais nacionais. Parece portanto que o nível de satisfação das famílias no que respeita à comunicação existente entre ambas as instituições, embora elevado, não é suficiente. Existe o entendimento que as escolas que têm sido bem sucedidas no estabelecimento de um diálogo positivo com os pais foram as que desenvolveram esforços para diminuir as barreiras de comunicação que se interpõem entre eles e a escola (Schargel, 2002:3). Será pois necessário que se entendam quais são as barreiras que impedem que a comunicação e o diálogo mútuos fluam. Esta dimensão será posteriormente reflectida com maior profundidade.

O terceiro patamar da tipologia corresponde à presença das famílias na escola, seja em reuniões, seja em quaisquer outras ocasiões que as levem a entrar em contacto com os professores. São promovidas, ao longo do ano, diversas reuniões para as quais são convidados a participar os pais e encarregados de educação: uma no início de cada ano lectivo, para o sétimo unificado, onde as famílias dos novos alunos entram em contacto com a escola pela primeira vez; três reuniões no fim de cada período, após os conselhos de turma de avaliação, e outras três intercalares. A escola desenvolve estratégias de modo a garantir que a presença das famílias seja assegurada; deste modo, as reuniões do fim de cada período passaram a ter lugar imediatamente após as reuniões de avaliação, com a finalidade de ter maior presença parental. Este aspecto é referido pela Assessora ao Conselho Executivo do seguinte modo:

“Depois, com a mudança de legislação e com a necessidade de haver um representante dos encarregados de educação, passou a haver uma reunião de pais logo no início das aulas, em Setembro.” (...) Pronto, essa é a primeira reunião. Depois também se estipulou aqui – foi este órgão de gestão que está actualmente em funcionamento – fazer uma recepção – que isto foi muito bem encarado pelos pais, e até pela escola – uma recepção aos alunos novos, para alunos e pais. Alunos de 7º e 10º ano, e isso ocorre mesmo na altura das recepções aos alunos, no início de Setembro, antes das aulas começarem, em que os pais são recebidos pelo órgão de gestão e é-lhes explicado o funcionamento da escola – quer dizer, os espaços da escola, como é que as coisas funcionam, no fundo –, e é o órgão de gestão a dar a cara e os pais gostam disso. E realmente – especialmente do 7º ano – vêm em peso, é um polivalente cheio de gente com uns olhos muito expectantes naquilo que vão ouvir, porque realmente é importante. E é a primeira vez que eles vêm à escola – tirando a matrícula – e é muito bem encarado pelos pais. E vêm muitos, e vêm muitos. Talvez, ousar dizer, que talvez seja para muitos a única vez que vêm à escola, porque vêm ver o que é, e vêm ver para onde é que os filhos vêm. E depois já não vêm mais, ou porque gostaram do que viram e acham que eles estão muito bem entregues, ou porque não querem vir, sei lá, isso aí depois são outros factores. Essa é realmente das primeiras reuniões. Depois temos a reunião intercalar e depois temos as reuniões de final de período, e aqui também com uma modalidade nova: a reunião ocorrer... ou a reunião de pais ocorrer ainda durante o 1º período. Dantes era só em Janeiro, e... passava muito tempo. Agora as coisas estão muito quentes, as aulas acabaram, e os pais vêm mais. Portanto penso que foi uma boa estratégia da escola, apesar de se porem os directores de turma com os cabelos em pé – é um facto! –, que aquilo é tudo muito acelerado, a reunião e... a reunião de conselho de turma e logo a seguir a reunião de pais, mas os pais vêm mais. Vêm mais porque... realmente é o ir de férias e já saber, não é? E as pessoas não vão naquela “o que é que vai... o que é que vem dali, que notas é que eles vão ter?” Penso que foi também uma boa medida da escola. E depois temos novamente reuniões intercalares, e sempre esta modalidade da entrega das avaliações no final dos períodos, antes das férias – tem trazido mais pais à escola.” (ACE)

A presença das famílias nas reuniões que são previamente calendarizadas tem vindo a evoluir favoravelmente, em grande parte motivada pelas estratégias levadas a cabo pela escola. Parece haver cada vez mais consciência, por parte dos profissionais, das características das famílias com as quais estabelecem, ou tentam estabelecer, um diálogo próximo, tentando adaptar-se às suas necessidades. Os Directores de Turma referem o facto, sendo do consenso generalizado que esta situação tem vindo a evoluir positivamente, mostrando as famílias, de modo geral, maior preocupação em estarem presentes. Sobre este assunto, alunos e directores de turma referem:

“São muito interessados, eu acho que sim. Os professores já comentaram connosco, principalmente o DT, que nas reuniões os pais mostram-se todos muito interessados. E mesmo quando foi a apresentação eles vieram todos, demonstraram as dúvidas que tinham, sugestões, foram pondo sugestões e coisas que gostavam que a escola realizasse. Os pais também querem contribuir com os professores para o sucesso escolar dos filhos.” (RA7)

“... eu acho que aqui temos realmente um conjunto de pais que até vêm à escola, que até se interessam. É o que temos mais, eu acho, do que o contrário.” (DT8)

Embora a presença parental tenha sofrido uma evolução positiva, por vezes a presença dos pais nas reuniões não vai de encontro às expectativas geradas pelos professores: algumas turmas ainda registam fraca presença parental. Parece ser um facto que a escola se preocupa em adoptar medidas que assegurem uma presença mais efectiva de pais e encarregados de educação, mas nem sempre tal se consegue concretizar de modo satisfatório.

Deste modo, verificou-se que para além daquelas reuniões, a escola dinamiza dois eventos dirigidos às famílias: o Dia do Patrono e o Dia da Escola Aberta. No Dia do Patrono, os pais e encarregados de educação comparecem na sua totalidade, pois apenas são convidadas as famílias dos alunos que vão receber os prémios de excelência. O Dia da Escola Aberta pretende aproximar os pais e encarregados de educação a todos os professores, pelo que estes se encontram disponíveis para conversar com as famílias, bastando para isso que aquelas marquem a hora e se dirijam à escola. A perspectiva que decorre da organização deste evento deve-se ao facto de o principal interlocutor entre as famílias e a escola ser o director de turma; deste modo, e para que os pais e encarregados de educação possam contactar todos professores e não apenas com o director de turma, a escola organizou esta actividade. As famílias, no entanto, não têm aderido, demonstrando pouco interesse em estarem presentes. A Assessora ao Conselho Executivo referiu:

“Eu acho que não funcionou. (...) ...eu não sei se não passou bem, se é demasiado inovador e os pais não perceberam a dimensão do que era realmente a Escola Aberta. O objectivo era permitir que qualquer encarregado de educação conhecesse e falasse com os professores. (...) Havia um dia específico. À partida tentar-se-ia fazer, na reunião de pais, que pai queria falar com o professor “x” ou “y”, e depois o director de turma agendava então a hora, o dia, e era um... espaço, um momento, em que estava presente o director de turma, o encarregado de educação e o professor em causa. E realmente é importante, porque os professores também têm cara, não é? Os pais têm cara, e não a mostram, muitas vezes, mas todos os professores do conselho de turma têm cara. (...) Foram muito poucos os pais – que muitas vezes em reuniões de pais questionam (em reuniões, não é?) a atitude do professor “a”, “b” ou “c”, mas depois quando têm realmente a possibilidade de confrontar o professor, e de questionar aquilo que quisessem, não compareceram. Foram só muito poucas marcações. (...) Não, não [não houve adesão]. Muito, muito poucos encontros. Muito poucos encontros.” (ACE)

Parece que não existe, por parte das famílias, interesse no contacto directo com outros professores, para além do director de turma; as famílias, concentradas no sucesso académico dos jovens, deslocam-se à escola

essencialmente para se informarem acerca desta questão, e para tal basta-lhes contactarem com os directores de turma que lhes fornecem esta indicação.

Para além destas iniciativas – as reuniões formais, calendarizadas com antecedência, e os dois eventos anteriormente referidos – as famílias são chamadas individualmente à escola quando existem razões para que tal aconteça, a maior parte das vezes relacionadas com problemas a nível de aproveitamento ou de comportamento; neste caso, os pais ou encarregados de educação que são convocados costumam comparecer. Para além destas reuniões calendarizadas, dos dois dias de eventos, e dos eventuais contactos individuais com os directores de turma, a escola não propõe qualquer outro tipo de actividade dirigida aos pais e encarregados de educação. Confirma-se a avaliação efectuada no Relatório de Avaliação Externa do ME e que concerne aos momentos disponibilizados pela escola destinados à presença parental:

“Os Directores de Turma realizam reuniões com os Pais/Encarregados de Educação, no início do ano lectivo, informando-os de aspectos de planificação do trabalho de turma e de critérios de avaliação, entre outros, e, ainda, no final de cada período escolar sobre o desenvolvimento de actividades, e, eventuais problemas detectados.” (2007:10)

Na realidade, embora exista uma evolução positiva em relação à presença parental na escola, tal ainda não se concretiza de modo satisfatório: segundo os directores de turma, a presença das famílias nas reuniões apenas em raros casos atinge valores próximo dos 100%, sendo frequentes situações em que comparecem apenas 30% a 50%; a situação desejável para que este patamar seja de concretização positiva, será de uma percentagem de presença parental próxima dos 100% para qualquer das reuniões previamente calendarizadas, o que está longe de ser atingido. Para além disto, muitos pais e encarregados de educação comparecem nas reuniões de Conselhos de Turma para tentarem falar individualmente com os directores de turma, não utilizando o horário semanal que estes têm disponível para tal. Assim sendo, o patamar de execução deste nível da tipologia não tem uma expressão satisfatória, pois para além da presença parental nas reuniões não se concretizar de modo satisfatório, a dinamização da presença parental na escola não é a suficiente, pois não existem quaisquer outras solicitações às famílias para além das que foram referidas.

O quarto patamar tipológico, que diz respeito à participação voluntária, por parte das famílias, em actividades escolares, ou à sua dinamização, revela-se de consolidação muito precária. Este patamar da tipologia já pressupõe a existência de envolvimento, ou seja, de uma influência mútua entre os processos dinamizados pela escola e as actuações familiares. Para que este nível de tipologia seja atingido, será necessário que se comece a esboçar uma parceria entre as duas instituições, no sentido de se constituírem práticas conjuntas que visem objectivos previamente estabelecidos, geralmente expressos no Projecto Educativo de Escola, posteriormente contextualizados no Plano Anual de Actividades. Foi verificado que a maioria dos pais desconhece o Projecto Educativo de Escola, não participaram na sua execução, nem revelam conhecimento que podem participar na elaboração do Plano Anual de Actividades. Este patamar revela-se muito insatisfatório na sua consecução.

O patamar seguinte da tipologia proposta que corresponde à aquisição de competências, por parte das famílias, no sentido de auxiliarem em casa os jovens nas suas tarefas escolares (podendo promover a consolidação dos conhecimentos científicos ou apenas assumir o papel de facilitadoras de métodos e técnicas de aprendizagem) não se apresenta como sendo uma prática das famílias da escola. Durante o processo de investigação documental, através da análise dos relatórios de avaliação externa da escola, verificou-se que a maioria dos pais possui um nível sócio-cultural médio-elevado que corresponde a terem completado o 12º ano ou mesmo cursos superiores. Assim sendo, estes pais parecem possuir qualificações que lhes permitem auxiliar os jovens em casa, colaborando com os professores. Mesmo que não possuam competências científicas específicas no domínio das diferentes disciplinas, parecem estar aptos, dado o seu perfil cultural, a desenvolverem técnicas que levem os jovens a melhorarem a qualidade do estudo em casa. Para além disto, parecem possuir capacidade para dinamizarem actividades que estabeleçam uma ponte entre o currículo escolar e as vivências familiares, visitando exposições ou assistindo a espectáculos que de algum modo se enquadrem com as práticas escolares. A Assessora ao Conselho Executivo

reflecte acerca da importância deste acompanhamento, no quadro do novo Estatuto do Aluno (Lei n.º 3/2008):

“Co-responsabiliza, [o novo estatuto] e pretende trazer cada vez mais os pais à escola – pelas faltas, pelas situações disciplinares. O pai tem que vir, tem que estar presente, tem que ouvir, tem que assinar! Tem que colaborar e participar. No que diz respeito, por exemplo, aos planos de acompanhamento e de recuperação, o pai tem de fazer parte deste sistema, desta recuperação e deste acompanhamento. É impossível aos professores sozinhos conseguirem recuperar um aluno que está com muitas negativas. Claro que há casos e casos! Há os alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, mas esses também têm outro tipo de acompanhamento logo de início, no início do ano lectivo – com dificuldades diferentes, que são diagnosticadas de uma forma diferente. Depois há os alunos que têm um elevado número de negativas por falta de estudo, falta – às vezes – de trabalho, se não têm métodos... Onde é que se adquirem, realmente, estas coisas? A escola orienta, mas é depois em casa onde as coisas se efectivam! O método de trabalho tem que ser em casa.(...) Nós sabemos como é que são os jovens! Se não lhes dizemos que eles têm que sentar, que têm que arrumar a mochila, que têm que trocar os livros, que têm que fazer os trabalhos, eles não vão porque eles estão sempre a adiar mais um minuto, mais uma hora, e acabam por não fazer porque vem a hora de ir para a cama, não é?! Então esse acompanhamento não tem a ver com o grau de educação dos pais, com o nível de ensino dos pais, com as habilitações académicas. O pai sabe que tem esse dever, não é? É um dever! De orientar, “senta-te, faz agora o que tens a fazer”. Até pode não saber ler! Até pode nem saber o que é que o filho está a fazer! Mas “senta-te aí e faz os teus trabalhos. Eu sei que precisas. Eu sei que tens.” Essas coisas.” (ACE)

No entanto, as famílias não parecem actuar neste sentido, deixando os jovens desenvolverem livremente, sem qualquer apoio, o seu estudo em casa e as suas horas de lazer. Sobre este assunto, um representante dos alunos e a Assessora ao Conselho Executivo reflectem:

“Eu acho que acompanhar, acompanhar acompanham. Mas não o que deviam. São muito gerais, muito superficiais. A pergunta....Aquela pergunta do: “então como é que correu o teu dia? Correu bem hoje?”, não é muito feita, eu creio que não é muito feita. (...) E eu já me deparei com vários casos de... semanas depois de alguns testes um encarregado de educação, mãe naquele caso, perguntar: “então e aquele teste? Correu-te bem?”. Não deve ser algumas semanas depois em que o aluno já não se lembra. (...) Deve, se for preciso, telefonar no intervalo, “olha, o teste correu-te bem?”, mostrar mais interesse, mostrar que os encarregados de educação, entre aspas, os pais naquele caso, estejam presentes na vida, mostrar interesse, acho que isso é muito importante para o processo construtivo do aluno. Acho que é muito importante para eles mostrarem-se satisfeitos, “eu vou trabalhar porque sei que a minha mãe está interessada nisto. (...) Muitos estudam, muitos têm testes e nem ninguém nem os pais sabem que têm teste! (...) Eu acho que isso [actividades culturais conjuntas] é muito pouco. Eu acho que infelizmente isso é muito pouco. Vê-se em alguns casos pais muito presentes que não só a nível de escola mas preocupação com o filho que levam ao teatro, ao cinema, que levam a passear. Preocupam-se com os gostos deles. Ver uma exposição. Procuram distrair o filho ou projectar interesses nele. Mas acho que os pais hoje em dia não são assim tão ligados aos filhos...” (RA9)

“Há pais e pais. Há pais e pais. Mas eu acho que fazem cada vez menos, fazem cada vez menos. E isso... e de certeza que é assim, por aquilo que nós depois vemos aqui – porque nós professores depois vamos tendo o feedback destas situações por aquilo que

se vê nos alunos, e o que se ouve é que os alunos não fazem os trabalhos de casa! Os alunos não fazem o trabalho de casa! Os alunos têm teste e não estudaram para o teste! Os alunos têm teste e nem sabem que vai haver teste! Portanto nem se preocuparam em abrir o livro para ver "que data é que é amanhã? O que é que eu tenho para fazer amanhã?" Portanto, se... E isto é reflexo de quê? De que em casa não houve um acompanhamento, não houve aquele... aquela frase "vai-te sentar, vai abrir os teus livros, vai mudar a mochila"... Nós sabemos que os alunos muitas vezes andam com a mesma mochila com os livros lá dentro não-sei-quanto tempo sem os mudar." (ACE)

Os professores também afirmaram que a maior parte das famílias não demonstra qualquer disponibilidade para acompanharem os jovens ao longo do seu progresso escolar, revelando frequentemente desconhecimento, apatia e desinteresse, embora existam alguns casos de diferenciação positiva. Nestas circunstâncias, este patamar não parece ter um nível satisfatório de concretização.

O patamar seguinte analisa a presença parental na Associação de Pais e Encarregados de Educação e a actuação desta na dinâmica escolar, possibilitando o diálogo entre ambas as instituições. É através desta colaboração que muitas famílias se vocacionam no sentido de actuarem nos dois degraus seguintes, que se encontram relacionados com a sua colaboração na gestão escolar e eventualmente na definição de políticas de educação a nível nacional. Foi observado que a Associação de Pais e Encarregados de Educação possui um número muito reduzido de associados e detém pouca força organizacional; esta associação não adquire expressão na escola, e tendo em conta o número de alunos existentes, a participação dos pais é quase nula. Os encarregados de educação referem:

"...a Presidente da Associação de Pais, chegou a estar numa reunião convocada a todos os encarregados de educação desta escola onde apareceu só ela! Por isso é um facto que é difícil haver incentivo e... então o que se faz? Convoca-se os pais e os pais não vêm! Só se forem intimados!" (REE8)

"Foi muito difícil, porque fizemos uma assembleia-geral de pais, supostamente, onde apareceram dezasseis pessoas. Constituímos uma lista onde não temos todos os cargos ocupados, temos os principais, porque as pessoas se dispuseram a isso. (...) Não sei, mas menos de 20 pessoas [membros da associação de pais]. Menos de 20 pessoas. Aliás, nas reuniões normais, mensais, é muito raro estarmos mais que cinco ou seis." (PAPEE)

A angariação de novos membros é efectuada de modo a que esta solicitação atinja todas as famílias, mas estas parecem não estar interessadas em colaborar, sendo esta a opinião da Presidente da Associação de Pais e de Encarregados de Educação:

“Porque inclusivamente até já se fez a distribuição dessas folhas [de inscrição na Associação] – este ano, por exemplo, fez-se a distribuição dessas folhas através do director de turma, através daquela reunião que houve... (...) Chegou mesmo aos pais, pelo menos a uma grande parte. Aos que vieram às reuniões, que também não são... nem sempre são muitos. No caso da turma do meu filho há uma adesão bastante grande em termos de participantes nas reuniões, mas depois em termos de inscrições na associação, de pessoas a quererem participar, não. Porque ninguém tem tempo.” (PAPEE)

A disponibilidade da escola em relação à existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação activa é clara, sendo o Presidente do Conselho Executivo muito aberto a esta situação:

“O próprio Presidente do Conselho Executivo da escola veio-nos pedir para nós termos uma associação de pais, para nós conseguirmos arranjar uma associação de pais, porque acha que é importante. Só que as pessoas não estão dispostas a isso, não participam, não vêm às reuniões.” (PAPEE)

“Eu quando, quando... as vezes que na participo na reunião da sessão de pais, quando me chamam e quando é para constituir, eu digo sempre “eu prefiro ter uma associação de pais e uma direcção que seja crítica e incómoda, do que não ter nada”. Se for construtiva, óptimo! Se for crítica e construtiva, é ainda melhor. Se for só crítica e destrutiva é mau, mas prefiro isso a não ter. E digo isso, textualmente, perante as pessoas: “sejam bem-vindos, façam, podem fazer”. Mas devo dizer que nem sempre em toda... dentro da equipa com que eu trabalho, nem sempre essa postura é exactamente igual, porque realmente uma crítica, seja construtiva ou não, é sempre difícil de gerir. É uma crítica. Mas eu prefiro essa situação do que não ter uma associação de pais.” (PCE)

No entanto, apesar dos esforços no sentido de proporcionar à escola uma Associação de Pais e Encarregados de Educação actuante, tal não tem acontecido, sendo ainda escassa a participação nos órgãos onde têm assento. A escola interroga-se até que ponto deverá intrometer-se directamente na dinamização desta associação. O Presidente do Conselho executivo reflecte do seguinte modo:

“Agora, e eu reconheço que se calhar talvez a Direcção da escola... que embora isto seja uma simbiose que eu não sei se deva ocorrer sempre, se calhar tem também que se envolver, ajudar a associação de pais a crescer, a ganhar autonomia, assim como tem tentado envolver-se e apoiar a associação de estudantes a crescer e a ganhar autonomia. Mas ao mesmo tempo estamos a ajudar a criar uma estrutura que em vez de ser parceira está – se nós estamos a ajudar – é subordinada, não formalmente, mas

emocionalmente. (...) E era... para dialogar como parceiros, tínhamos que ter estatuto de igual. Ora, se nós formos a ajudar e a criar, a estimular, não há um estatuto de igualdade, por muito que a gente queira.” (PCE)

A justificação para tal desinteresse da colaboração parental na Associação de Pais e Encarregados de Educação poderia estar relacionada com o facto de a sua presença na vida da escola assumir um carácter transitório. No entanto, para grande parte dos alunos este período estende-se por seis anos (do 7º ao 12º ano), o que parece ser um prazo suficiente para que a presença das famílias possa assumir alguma continuidade; contudo, aquelas não parecem estar dispostas a colaborar com a associação, preferindo escudar-se por detrás de desculpas que justifiquem a sua ausência:

“Tenho um [filho] há seis anos. Fui, fui contactada. Para ser franca, as reuniões da Associação de Pais eram todas às nove horas da noite, ou oito e meia – nove horas, e eu à noite não posso tirar tempo nenhum à minha casa. Portanto, impossibilitava-me sim a hora de participar nessa assembleia, mas como a minha melhor amiga é nesta escola a representante da Associação de Pais, tudo aquilo que eu preciso de saber é através dela. É evidente... comunicam-me para casa, se eu acho que é importante eu estar presente, que já me aconteceu, eu estou... independentemente da hora. Mas isso é uma situação isolada. Em virtude dela ser a minha melhor amiga, sai daqui e mete-se na minha casa a beber um chá e a contar-me a reunião. Estou a par [do que se passa].” (REE8)

Tentando-se averiguar os aspectos que poderiam ocasionar tal desinteresse por parte dos pais e encarregados de educação, não foi possível encontrar uma linha conclusiva: as diferentes reflexões acerca do desinteresse das famílias nesta colaboração não parecem ser convergentes, nem existe qualquer convicção mais profunda que a justifique:

“Porque tem muito poucos associados, acho eu. Muito poucos, só. É complicado, porque é isso mesmo, portanto. Mas eu acho que isto faz parte um bocado da nossa cultura e da nossa identidade portuguesa. Eu acho que faz. Que é... nós, do ponto de vista cívico, não queremos participar ...” (DT8)

“Eu acho que as pessoas não têm disponibilidade mental. (...) Não [não é indisponibilidade em termos de tempo], porque eu também tenho uma vida profissional e as outras pessoas que participam. Nós ao longo do ano fizemos variadíssimas reuniões, uma média de uma reunião por mês, onde apareciam... chegaram a aparecer quatro ou cinco pessoas. (...) Eu acho que acima de tudo não estão para isso. Não se apercebem que a sua demissão da função de pai presente na escola pode afectar em muito a educação dos filhos. Inclusivamente estão a criar seres que mais tarde vão ter a mesma postura, porque se calhar os pais deles também já tiveram.” (PAPEE)

“Eu acho que a associação de pais tem... uma associação de pais só vive – e só sobrevive – com um grande presidente da associação de pais, com alguém que

diminuisse as ausências, com alguém que consiga controlar e... que... é muito complicado!” (ACE)

“Ora, na associação de pais tem a ver com o facto de em termos de órgão e de associação geralmente não apresentar, ou nunca ter apresentado, trabalho que justifique aos outros “sim, eu vou-me associar porque é um projecto que vale a pena... sou mais um, também vai sobrar um bocadinho para mim...” Não, são sempre poucos e os outros “então se só vai lá aqueles poucos é porque não deve ser importante, ou interessante”. Portanto aí é uma falha da própria associação, que nunca se conseguiu implantar no terreno com uma... com objectivo próprio, com metas próprias, com uma actuação válida. Por outro lado, estão sujeitos a uma instabilidade anual de gestão de corpos, e portanto convém ter uma estrutura com alguma continuidade... não há a construção de um processo, de um projecto com alguma solidez. (...) (...) O problema é que como a direcção dessas instituições é sempre passageira, na fase seguinte, no ano seguinte, estamos a recomençar o processo outra vez. Portanto, não há um assumir de maioridade, e o problema está aí.” (PCE)

Reflectindo acerca de todas as possibilidades que ocasionam esta imobilidade por parte das famílias, parece que aquela se poderá enquadrar no âmbito das barreiras que se interpõem entre a escola e os pais e encarregados de educação e que serão posteriormente debatidas. Confirmam-se, pois, as conclusões do Relatório de Avaliação Externa do ME onde se refere que “ a Associação de Pais e Encarregados de Educação tem-se revelado pouco operante, não participando na vida da escola.” (2007:5), que “a Associação de Pais e Encarregados de Educação tem-se revelado pouco participativa e mesmo ausente da vida da escola.”, e que “a Assembleia de Escola não tem representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação.” (2007:10).

Concluindo, esta tipologia parece apenas ter o primeiro nível satisfeito, embora não o esteja em toda a sua amplitude, pois existem casos de jovens que não têm as condições básicas asseguradas, embora sejam em número muito reduzido. O segundo patamar também não se encontra plenamente assegurado, pois embora a informação que a escola proporciona aos pais e encarregados de educação seja satisfatória, a comunicação entre ambas as instituições ainda não é considerada suficiente, parecendo existirem diversas barreiras à sua consecução. O terceiro patamar que analisa a presença parental na escola também não apresenta uma concretização satisfatória, embora tenha evoluído positivamente; para além das reuniões previamente calendarizadas e de contactos individuais existentes no caso de situações problemáticas que possam ocorrer em termos de assiduidade, comportamento

ou aproveitamento, não são dinamizadas outras actividades que possam ocasionar uma presença parental mais assídua na escola. Existem alguns casos de sucesso nos outros patamares que se seguem e que estão já enquadrados numa verdadeira situação de envolvimento, sendo no entanto localizados a apenas algumas famílias com um perfil mais diferenciado. Confirma-se, deste modo, uma das conclusões do relatório de Avaliação Externa da escola efectuada pelo ME: "...a maioria [dos pais] não acompanha, nem participa na vida escolar dos seus educandos." (2007:5) As famílias expressaram a sua insatisfação com este facto no inquérito levado a cabo pelo Programa AVES (2006,2007), em que o valor de satisfação parental no que respeita à sua participação na escola é o parâmetro sempre mais baixo de entre os avaliados e sempre inferior aos apresentados pelas escolas do mesmo contexto e aos totais nacionais. Verifica-se portanto que neste momento a comunidade escolar se encontra a dinamizar essencialmente o segundo patamar que respeita à comunicação existente entre ambas as instituições, que ainda não apresenta um nível satisfatório; os patamares seguintes da tipologia, e que correspondem à existência de uma situação de envolvimento parental, não revelam uma dinâmica satisfatória que permita considerá-los de concretização positiva. Estes factos serão alvo de uma análise mais aprofundada nos próximos capítulos deste trabalho, tendo esta tipologia sido utilizada essencialmente como referendo e ponto de partida de todo o debate que se segue.



1. Da concepção profissional à percepção parental de envolvimento: a convergência possível

Profissionais e famílias apresentam diferentes percepções acerca da questão do envolvimento parental, actuando por vezes de modo tenso; esta dinâmica foi objecto de investigação no presente caso, tendo por base alguns trabalhos que já anteriormente foram referenciados. O primeiro estudo português acerca da questão parental (Davies, 1989) evidenciava nas suas conclusões uma ausência de preocupação, por parte dos profissionais, no que diz respeito às questões do envolvimento parental. Para além disso, referia que os professores atribuíam às famílias toda a responsabilidade relativa ao distanciamento existente, acreditando que eram apenas aquelas que deveriam modificar a sua atitude. Por outro lado, concluía que os pais e encarregados de educação não exerciam o seu direito de participação na vida escolar, muitos por falta de conhecimentos e outros por indisponibilidade em termos de tempo. Deste modo, Davies (1989: 111) afirmava o seguinte:

“ A impressão mais importante do investigador principal relaciona-se mais com o que não foi dito do que com o que foi dito. (...) Pouco foi dito que indicasse que mais do que apenas alguns, poucos, professores estejam muito preocupados com a falta de ligação entre as suas escolas e os pais de baixo estatuto socioeconómico, ainda que muitos dos filhos dessas famílias tenham pouco sucesso na escola.”

Davies salienta o desinteresse de grande parte dos professores pela eventual ligação entre a escola e as famílias – neste caso as de baixos rendimentos, embora posteriormente tivesse também caracterizado aspectos relativos às famílias em geral, independentemente do contexto económico. Os trabalhos mais recentes sobre escolas públicas portuguesas (FCG, 2002) concluem acerca da falta de vocação dos professores para a dinamização do envolvimento parental e do fraco empenhamento dos pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos jovens. Referem ainda que o padrão de presença dos pais na escola se centra essencialmente no desempenho dos jovens, e que as percepções dos pais e dos professores

relativamente ao envolvimento parental não coincidem, tendo os professores uma perspectiva mais relacionada com a comunicação entre ambas as instituições, e os pais uma avaliação mais rica e discriminativa em relação ao seu envolvimento na escola. Um outro estudo sobre a mesma escola sobre a qual incide este trabalho (Vieira, 2001:84) refere que “quer a escola, quer os pais aparecem como indiferentes em todo este processo [de representação dos pais na escola]”. Estas conclusões passaram a ser avaliadas de modo a poderem ou não ser confirmadas no presente caso.

De uma maneira geral, os actores demonstraram possuir uma percepção positiva acerca da eventual abertura da escola à participação parental, revelando ainda que estão atentos à dinâmica que se desenvolve entre as duas instituições. O Representante dos Encarregados de Educação, o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de educação e o Presidente do Conselho Executivo referem:

“Tem todas as condições, esta escola tem todas as condições para os pais participarem e até serem activos nessa participação, não serem só meros espectadores. (...) Sim, não participam porque não querem! Para se mostrarem descontentes tem que ser com eles, porque se a escola tem condições e dá condições aos encarregados de educação para participarem na vida escolar dos filhos, e eu tenho os meus filhos, tenho dois filhos nesta escola há imenso tempo, e nunca me foi negada a participação, caso eu quisesse fazê-lo, por ninguém. Portanto, os pais que não participam é porque não querem! E no caso de se sentirem descontentes é *mea culpa*! Têm que estar descontentes com eles. (...) E é muito fácil a pessoa estar descontente e atirar as culpas para cima dos outros, neste caso da escola.” (REE8)

“Eu conheço toda a gente da Secretaria. Ontem, como lhe disse, estive com mais dois pais a almoçar no refeitório. Eu conheço todas as contínuas... (...) Eu nunca tive qualquer recusa, de qualquer professor, em falar comigo. Independentemente de ser o director de turma, ou não. O meu filho teve agora um problema – partiu um braço, aqui na escola – e eu inclusivamente houve um dia que cheguei aqui à escola, fui à sala dos professores – porque ele faltou uma série de testes e... enfim! – e falei directamente. Quis falar com o professor de Matemática, e falei. Quis falar com a professora de Geografia e falei. Encontrei a professora de Educação Visual, e falei. Não houve qualquer pessoa que me dissesse “olhe, desculpa lá, mas só com a directora de turma” ou... não! Nunca tive... (...) Até o Presidente do Conselho Executivo, eu se tiver qualquer problema vou ter com ele ...” (PAPEE)

“Em termos formais, a escola organizou todo o processo em termos de abertura à participação. Proporciona e facilita em termos estruturais, inclusive temos apoiado, sempre que possível... apoiado sempre, melhor dizendo... a Associação de Pais, e temos estimulado as várias iniciativas que têm sido feitas.” (PCE)

Parece pois que a escola oferece condições para que a presença parental se torne uma realidade vivida por todos os actores desta comunidade. As

circunstâncias relativas à abertura da escola e o modo como são vividas pelos diferentes actores desta comunidade passarão a ser reflectidas seguidamente. Embora haja a percepção de que ainda existem profissionais que demonstram alguma indiferença em relação a esta questão, a maior parte evidencia já uma plena consciência acerca da importância do envolvimento parental e do papel da escola como dinamizadora da actuação das famílias. Os professores afirmam o seguinte:

"A escola proporciona uma leveza, uma interacção entre a comunidade dos encarregados e educação e a própria comunidade educativa (...) Claro que isto está a ser... é uma coisa que não se consegue de um dia para o outro, mas desde o momento que os pais percebem que podem vir colaborar, e o colaborar significa trabalhar em parceria com os professores sem se imiscuírem no seu trabalho científico, mas apenas sugerindo, que se consegue ultrapassar. Agora, também temos que chegar a estes pais que não vêm." (DT 7)

"Porque eles quando são solicitados os pais até colaboram. Agora, cabe-nos um bocadinho a nós, escola, fazer essa sensibilização. Eu acho que depois da sensibilização feita, isto começa a entrar na tal velocidade, depois, de cruzado. É... O que custa é iniciar este projecto". (DT8)

"...não há alunos muito bons sem uma grande retaguarda. Todo o aluno muito bom – podes ter um caso ou outro, excepções, daqueles miúdos fantásticos que são... sozinhos, eles próprios, não é? e que trabalham e que ninguém dá por isso, e não há ajuda nenhuma por trás, mas todos os outros bons alunos têm... têm uns grandes pais por trás, têm grandes ajudas, têm explicações, têm horários de estudo, têm toda uma... e têm pais na escola." (ACE)

"... se aos professores é exigido cada vez mais envolvimento e entendimento, a vida e a sociedade neste momento exige de todos os pais, na sua vida profissional, esse mesmo envolvimento. Portanto, sobra-lhes cada vez menos energia e tempo para poderem dedicar-se à escola. Portanto, à partida eles também não vão tomar essa iniciativa porque eles próprios estão assoberbados com outro tipo de situações. Por isso eu penso que deve ser a escola que deve ir chamando, criando condições e mostrando aos pais que a participação é útil para as duas partes." (PCE)

Assim sendo e apesar de alguns casos diferenciados, observa-se uma evolução positiva, por parte dos professores, no que respeita à percepção da importância do envolvimento parental, pelo que as conclusões dos estudos anteriores referentes ao desinteresse dos profissionais em relação à colaboração das famílias não são confirmadas. Não pareceu também que os professores responsabilizassem os pais pela sua fraca actuação, como refere Davies no seu estudo (1989); os professores não parecem culpar as famílias pela sua ausência, mas sim tentar entender os motivos que a ocasionam, de

modo a poderem actuar no sentido de as aproximar. Os directores de turma e o Presidente do Conselho Executivo afirmam:

"Os pais estão afastados da comunidade educativa porque a nossa profissão isola-se um pouco. Ou seja, nós habituamo-nos desde muito cedo a dar aulas dentro de um espaço que é só nosso e qualquer intrusão de qualquer pessoa estranha à nossa actividade, parece-nos como alguém que vem observar, que vem, portanto, que vem ver mas que não vem contribuir com uma crítica positiva. Eu por acaso não vejo isso assim, mas em geral eu penso que as pessoas vêm isso como uma ameaça..., não diria tanto uma ameaça mas alguém que pode por em causa a maneira como eu trabalho. O professor habituou-se a trabalhar de forma muito isolada, porque nós não temos um espírito de equipa." (DT7)

"...porque se há preconceito dos pais em relação aos professores, também há dos professores em relação aos pais. (...) Ah! Porque os professores acham, quase sempre, que o que o pai vem fazer à escola é questionar o papel do professor. A nossa autoridade. E pode não ser, às vezes é uma pequena coisa, é um pormenor, que se for ultra... Oh pá! É tão fácil! Nós achamos sempre que estamos a ser questionados, e se calhar não nos sabemos (...) não é questionar, é ver o outro lado da questão. Isso às vezes não é questionar, é o outro lado, é a outra versão. (DT8)

"...este tipo de trabalho, aquilo que se exige, implica – necessariamente, do meu ponto de vista – um envolvimento muito maior dos professores. Ora, envolvimento implica trabalho. Implica que, pelo mesmo salário, pela mesma tarefa, para fazer dessa "nova" maneira mais integrada, implica maior investimento. E, apesar de haver cada vez um maior grupo a envolver-se, ainda há... isso implica um esforço, mesmo, adicional, e há muitas pessoas que se recusam a dar esse passo." (PCE)

Verificou-se ao longo da investigação que alguns profissionais já reflectiram sobre estes aspectos e que tentam inverter a situação através da elaboração de estratégias inovadoras de aproximação. De um modo geral as reflexões dos profissionais orientam-se no sentido de se assumirem como dinamizadores da aproximação das famílias, conscientes que a acção deve partir da escola. O Presidente do Conselho Executivo equaciona, neste âmbito, o papel da escola dimensionada de modo integrado com a sociedade, uma instituição em franca evolução que se distancia da escola autocrática e fechada ao meio envolvente:

"Embora a escola tipicamente reproduza uma organização de carácter taylorista, mecanicista, ainda de acordo com a teoria clássica de organização do trabalho, de divisão de tarefas e especialização. Ainda reproduz isso, mas o processo já é bastante distinto. Quando se trabalha nos conteúdos, e a formação dos professores vem tipicamente virada para essa escola "antiga", quando a gente deixa de falar em "instrução" e passa a falar em "educação", mantém a componente de instrução mas acrescenta outras componentes. Podíamos dizer assim "Ah, mas isso é uma componente pura da família". Podia ser. Mas eu também podia dizer que é uma componente pura da sociedade. E a escola, como instrumento fundamental de socialização dos jovens, não pode descurar essa componente. Não se substitui à família, mas não pode descurar. Portanto essa é uma componente, eu diria, quase tão importante como a componente de conteúdos na formação de um jovem. Vive [a escola] essa dialéctica... O facto só... o facto de ser já uma organização entre o formal e o necessário (portanto, e o real), ser

híbrido entre os vários modelos, não é, e não ser... nem sequer ser totalmente assumido por ninguém, só isso é logo factor de disfunções – porque enquanto há professores que assumem um papel completo, outros fazem o papel formal e outros só fazem o papel emocional, portanto... Existem até áreas no currículo, existem mesmo até áreas no currículo que eu entendo que podiam ser focadas para um tipo de actuação, outra para outra e outra para outra. Existem áreas... por exemplo no básico a formação cívica é tipicamente de área educativa, formativa, sócio-educativa; uma área de projecto é aprender a saber trabalhar em grupo; e depois temos áreas que são muito específicas em termos científicos. (...) e por isso houve professores a falar que... “o exame, o exame, o exame”, e outros a falar “mas eu também tenho que formar indivíduos para ir para a vida, e têm que saber ... e há outros que dizem “isso, mas também tenho que considerar o exame”. Portanto, esta eu penso que é uma fase de transição e evolução da escola portuguesa, e da nossa escola também...” (PCE)

É portanto reflectida a actuação da escola enquanto “formadora de indivíduos” e não apenas como mera transmissora de saberes. Parece existir a percepção que para que tal desiderato se concretize será necessário que se construa uma verdadeira parceria com as famílias. De um modo geral, os pais parecem estar conscientes acerca da importância da sua colaboração com a escola; no entanto, aquela consciência ainda não é suficiente para se poder afirmar que a evolução é semelhante à dos professores, embora se tenha também verificado um distanciamento no que respeita às conclusões do estudo de Vieira e em relação aos outros trabalhos anteriores, onde a indiferença era a percepção mais evidente:

“Aceitam [os pais], participam, dão ideias, algumas ideias muito interessantes, com muita inovação. Há um intercâmbio entre pais, juntam-se fora da escola. (...) Nas festinhas de anos, mas que enquanto as crianças estão na festinha os pais estão na esplanada, conhecem-se, convivem, trocam ideias...” (REE8)

“... os pais têm esse poder de decisão e gostam de colaborar. Os pais gostam de sentir que estão a contribuir, ou seja, que acompanham os filhos em casa e que depois podem seguir um percurso na escola. E sentem isto, não como se tivessem um triunfo ou que ganhassem qualquer coisa, mas não, é continuar o papel de pais deles que continua também aqui. Portanto, eles prolongam o papel de encarregados de educação, portanto, é um papel que vem. Esses papéis prolongam-se e prolonga-se no sentido que estão também a acompanhar o filho na escola.” (DT7)

“...cada vez os pais vêm mais. Realmente eu não sei explicar que fenómeno é que ocorreu para que os pais passassem a vir mais à escola, mas penso que foi uma grande pressão das escolas para que os pais viessem – porque nós não podemos fazer milagres sozinhos, se os pais não estão na retaguarda é de todo impossível... quer dizer, para que é que me serve eu estar a zangar-me com um aluno ou a castigá-lo de alguma coisa, se não há alguém do outro lado a reforçar aquilo que a escola está a fazer? E nesse sentido é fundamental a presença dos pais. Penso que os pais também perceberam isso. No fundo é uma questão social. Eu acho que é uma questão social. Os problemas são cada vez maiores, e os pais também têm essa percepção e então perceberam que o envolvimento deles na escola é fundamental.” (ACE)

Existe, deste modo, o consenso que as famílias evoluíram positivamente no que respeita à sua relação com a escola, e que tentam colaborar; parecem encarar, de uma maneira geral, o seu papel de participantes no percurso escolar dos jovens de modo positivo; no entanto, esta evolução demonstra ainda um conjunto de constrangimentos que posteriormente serão reflectidos.

Continuando a aferir os resultados desta investigação com trabalhos anteriores, retome-se as conclusões de Davies (1989: 113):

“Há algumas semelhanças e diferenças importantes entre as perspectivas dos professores e dos pais (...). Os professores e pais dão a mesma imagem da natureza e extensão dos contactos escola-família em Portugal: poucos contactos, mensagens ocasionais dos professores para as famílias quando as crianças têm problemas, duas ou três reuniões por ano na escola, em que os pais não comparecem e poucas mais actividades em que os pais participem. (...) A diferença mais significativa entre as perspectivas dos pais e dos professores aparece nas suas opiniões relativamente ao grau de interesse pela educação.”

Estas conclusões evidenciam, por um lado, a fraca relação então existente entre famílias e escola, e por outro, as percepções diferenciadas acerca do interesse da educação. No presente caso e desde o início desta investigação, verificou-se que os professores e as famílias concordam acerca da fluência de contactos existente entre ambos. Como já foi referido, são efectuadas diversas reuniões que contam com a presença parental: no início de ciclo de estudos, no início de ano, e intercalares durante os três períodos escolares; para além destas reuniões que se encontram previamente calendarizadas, os directores de turma possuem um período semanal de atendimento aos pais e encarregados de educação e contactam com eles por telefone, por correio electrónico, por carta ou por caderneta, sempre que consideram conveniente ou que as famílias o desejem. Deste modo, as conclusões do estudo de Davies relativas à exiguidade de contactos não se encontra confirmada. No entanto, a presença dos pais nestas reuniões não é totalmente satisfatória, e fora destas reuniões acontece apenas por ocasiões em que se delineiem situações problemáticas. É um facto que os pais se deslocam à escola, fora daquelas reuniões previamente calendarizadas, essencialmente “pelos maus motivos”, isto é, quando existem problemas de sucesso ou de comportamento. Tal aspecto coincide com a prática da maior parte dos professores, que concordam

que procedem geralmente daquele modo, não frustrando as expectativas negativas dos pais:

“Eu acho que [os pais se deslocam mais à escola] é quando nós vamos tendo más notas. Eu acho que é mais quando as coisas correm mal, ou também quando os pais sabem que o filho é mais problemático, de vez em quando vêm cá à escola falar com o director de turma para saber a situação em que o filho se encontra.” (RA7)

“E não se interessam por saber se os filhos estão a melhorar, ou se estão a ter boas notas ou... pura e simplesmente só vêm – e às vezes só se confrontam com as verdades dos filhos, que nem sonhavam sequer que pudesse ser, às vezes, assim – quando são chamados à escola, mesmo porque alguma coisa de muito grave aconteceu.” (RA8)

“É assim, “só vou à escola se houver um problema”. Mas isso também parte de uma cultura que se desenvolveu ao longo dos tempos, em que o professor director de turma só contactava os pais pelas más razões. Ou seja, não contactavam os pais para virem colaborar, não contactavam os pais para informar que os alunos tiveram um bom desempenho numa actividade qualquer. Eram sempre confrontados com situações negativas e criou-se essa imagem de pai/encarregado de educação vai à escola quando há problemas. (...) Chega-se a estes pais através muitas vezes do telefonema a dizer que: “estamos a telefonar e não se preocupe porque não é porque o seu educando se portou mal, é porque teve um desempenho muito bom, porque de facto reuniu estas características assim, assim e assim”. Portanto, temos também que mostrar aos pais que muitas vezes nós contactamos como directores de turma para dizer também... com um reforço positivo.” (DT 7)

“Se calhar, às vezes, porque muitas vezes os pais também vêm cá... e eles depois fazem uma coisa que nós também fazemos, que é um erro, que é os pais só vêm quando há problemas e nós só chamamos os pais quando há problemas. Portanto as pessoas quando vêm, já vêm com uma disponibilidade...” (DT8)

“Um professor só chama um encarregado de educação se houver um problema, é evidente que não vai chamar a dizer que o seu filho está muito bem na escola. Porque um pai atento assina teste, vê a caderneta dia sim, dia não, ou todos os dias. Portanto, será um problema a tratar e da melhor forma, porque há interacção entre professor e encarregado de educação.” (REE8)

“Vêm ouvir relatos negativos de comportamento dos seus filhos, ou do insucesso dos seus filhos. É isso que eles sabem, portanto a perspectiva... a expectativa é... pronto, é pessimista, chamemos-lhe assim. (...) Não lhe queria chamar negativa. Queria-lhe chamar pessimista porque... “Ah! Espero não ouvir coisas boas!” (...) Por exemplo, no ano lectivo passado houve a aplicação de cento e... de quase cento e dez medidas sancionatórias de suspensão, também estive a ouvir à volta de cerca de cem alunos (cem alunos é quase um décimo, um décimo da nossa população estudantil), e devemos dizer que nestas situações nós nunca aplicamos a pena sem a intervenção do pai ou do encarregado de educação. É uma maneira de tentar envolver a família, e co-responsabilizar a família numa procura de correcção das atitudes que estão em causa e que não são aceitáveis. Portanto, isto é uma maneira de chamar a família à escola. Não por um bom motivo... (...) Mas chamar... mas chamar e envolvê-los, e nesse caso de um modo sempre muito... muito humilde da nossa parte – algumas vezes não, mas na maior parte das vezes de um modo humilde, porque nós dizemos claramente que precisamos da colaboração da família, para bem de todos. Também em outras situações, que não são propriamente problemas de disciplina mas, por exemplo, de assiduidade ou de falta de trabalho, quando são mais gritantes também temos procurado fazer uma estratégia e às vezes falamos a três nós, como eu costumo dizer – a escola, o aluno e o encarregado de educação – porque queremos mostrar, mesmo perante o aluno que é para mim um actor principal, que sem a intervenção dele e com o acompanhamento da família e o nosso se calhar a gente consegue resolver os problemas.” (PCE)

Existe, pois, a percepção comum aos profissionais e às famílias que a presença destas na escola, para além das reuniões formalmente calendarizadas, se escuda por detrás de situações problemáticas inesperadas; na realidade, as famílias, preocupadas essencialmente com os aspectos relativos ao sucesso dos jovens, deslocam-se à escola em particular quando este é posto em causa, ou eventualmente quando existem problemas a nível de comportamento. Tanto os profissionais, como as famílias e os próprios jovens não parecem disponíveis para encarar estas presenças de modo favorável. Não parece existir esforço por parte dos profissionais para que esta percepção seja contrariada, tentando estimular os pais de modo mais positivo. Tal facto apresenta consequências particularmente negativas no caso dos estudantes com situações mais difíceis e cuja presença parental seria imprescindível para a sua superação. A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e o Presidente do Conselho Executivo afirmam:

“E outra coisa que eu já reparei é que quanto mais problemáticos são os alunos, mais fazem isto e mais os pais não vêm. E também tenho conhecimento de pais que sabem que há a reunião, mas que sabem que o filho fez asneira, e que porta-se mal, e que não tem boas notas, e que vai ser exposta à situação na reunião, e não querem vir à reunião porque não estão para isso, não estão para ouvir. Não querem. (...) Preferem não vir, o que eu acho que é um bocadinho esconder o sol com a peneira, não é? “Eu, enquanto não ouvir da boca do professor tudo aquilo que eu suspeito que aconteça, continuo só a suspeitar. Há sempre aquela possibilidade de não ser bem assim, não é?” (PAPEE)

“Portanto, à partida quando ele vem ouvir, vem ouvir uma coisa negativa do seu educando e, de certo modo, para lhe ser assumida ou transferida uma responsabilidade também por esse comportamento. E isso não é agradável, por isso faz com que alguns pais – de algumas turmas mais problemáticas ou de alguns miúdos com percursos negativos mais consistentes, mais negativos – muitas vezes também não venham à escola. Porque eles também já sabem o problema, muitas vezes já se assumiu a incapacidade de resolvê-lo. (...) “Formalmente, sim – o pai é necessário, o pai deve participar, sobretudo quando é para ouvir queixas. Mas é este “sobretudo” que também traduz a posição dos professores directores de turma, porque também utiliza muito a comunicação no sentido apenas negativo, não para valorizar as atitudes positivas, o que fazia com que o pai viesse à escola não sempre com a perspectiva de já saber que vai ouvir uma reclamação.” (PCE)

Neste contexto, a presença das famílias não é nunca operacionalizada de modo a superar aquela representação comum que associa a sua presença, fora das reuniões previamente calendarizadas, a momentos menos positivos. Parece ser um facto que na generalidade os professores mostram necessitar da presença parental mais para os informarem, em particular quando algo corre

mal, do que por sentirem que possa existir uma verdadeira parceria entre ambos. Por outro lado, as famílias não parecem entender que a presença parental poderá muitas vezes resultar como uma medida preventiva do insucesso e dos problemas disciplinares, e que a sua presença na escola deverá actuar como um reforço positivo. Os professores não orientam as suas dinâmicas no sentido de construírem uma relação mais estreita e colaborante com as famílias. Um Director de Turma e o Presidente do Conselho Executivo reflectem do seguinte modo:

"Há práticas em termos formais, há. E isso acho que se está a conseguir, mas depois falta o lado mais... (...) Mais descontraído, mais informal. Nós achamos que cumprimos o nosso dever, não é? Ficamos muito satisfeitos, muito tranquilos com a nossa consciência, porque cumprimos aquilo bem. Nós fizemos aquelas reuniões, porque era o que estava determinado, e isso está tudo bem feito... (...) E depois falhamos de facto nesta parte ..." (DT8)

"Por vezes também tenho sentido, formalmente [o professor] faz o seu trabalho mas não facilita mais do que o aspecto formal, que é para poder manter uma certa distância. Eu sinto isso. (...) Não participam [os pais] porque muitas vezes são capazes de sentir que a participação deles não traz valor nenhum, porque o director de turma limita-se a transmitir algumas informações, e escamoteia outras, e não dá azo à participação nem os convida a participar. (...) E então... e os pais que acompanham já sabem e os que não acompanham também não estão interessados. E essa situação nem a uns nem a outros está a acrescentar mais-valia" (PCE)

Assim sendo, os professores actuam concentrados essencialmente no cumprimento das suas obrigações, nas quais incluem a realização de reuniões com as famílias, e confiam no facto de que a presença parental, para além destas reuniões, será necessária essencialmente para os casos mais problemáticos. As famílias actuam igualmente de acordo com esta convicção, mas concentram-se essencialmente nos resultados académicos dos jovens e deslocam-se à escola quando existem problemas que o possam por em causa. Deste modo, estão presentes nas reuniões para as quais são convocadas e recolhem toda a informação que respeita aos respectivos educandos, parecendo actuar de acordo com as expectativas dos professores. No entanto, aquelas expectativas não são plenamente satisfeitas, pois os pais e encarregados de educação parecem esgotar a sua actuação no âmbito do próprio educando. Quando se trata de assumir eventuais responsabilidades que transcendam o caso mais individual, não se mostram disponíveis. Evitam, pois, como já foi referido, estarem presentes nos Conselhos de Turma onde

vão ser eleitos os representantes dos pais e encarregados de educação, para que não exista qualquer possibilidade de serem escolhidos para o cargo. Tal é interpretado pelos professores como uma recusa em assumirem responsabilidades de carácter colectivo, para além da dificuldade em desempenharem cargo para o qual não foram devidamente instruídos. A maioria dos pais e encarregados de educação representantes nos Conselhos de Turma não possui qualquer conhecimento das obrigações inerentes à função para a qual foram eleitos. Nas reuniões é verificável que não se encontram preparados para a assumirem, não mantendo qualquer contacto com os outros pais que representam, afirmando por vezes que foram constrangidos a aceitá-lo. A Assessora ao Conselho Executivo e os Representantes dos Encarregados de Educação reflectem sobre o assunto:

"Os pais quando sabem qual é o objectivo dessa reunião não vêm, curiosamente, porque ninguém quer ser representante dos encarregados de educação. É muito raro haver um pai que se ofereça para este papel, daí que até tenha depois havido aí uma série de estratégias para a ordem de trabalhos destas reuniões – ter informações globais da escola, etc. –, e depois a eleição do representante dos pais vem em letras muito pequeninas, cá no fim, porque realmente não é um cargo que agrada aos pais. "Ser representante, porquê? O que é que eu vou fazer? (...) Esta questão do representante dos encarregados de educação ainda é um bocado complexa – eu própria considero-a um bocado complexa –, pelo facto de haver um pai numa reunião, esse pai dificilmente contacta depois todos os outros, mas pronto, a lei exige que exista um representante – e ele existe –, então essa é a primeira reunião. (...) os pais não se sentem nada bem de assumir aquele papel. É uma situação que lhes é... eles são confrontados com uma situação que não querem, porque depois também não sabem o que fazer com o cargo, porque... talvez aqui seja uma falha da escola ainda não ter arranjado uma estratégia dos pais depois articularem uns com os outros, e acaba por ser um cargo puramente burocrático. Porque... há pais que nem vêm às reuniões de conselho de turma intercalares, que é o lugar onde eles podem vir. E depois os que vêm ficam lá sentadinhos e... Eles não sabem! Eles também... se calhar o director de turma também nunca lhes explicou o que é que é ser representante dos encarregados de educação. Eles acabam por fazer perguntas pessoais – sobre o seu próprio filho! – numa reunião de conselho de turma intercalar – não é? –, o que é absolutamente ridículo. Agora, o cargo existe, não é? (...) Não há... não há nenhuma forma deles falarem uns com os outros. Por acaso sei que numa escola uma directora de turma fez passar uma folha – não sei se era pessoal, se era da escola... provavelmente era uma folha da escola... isto é uma boa ideia – onde o representante dos pais da turma recolheu os contactos de todos os outros pais, ficou com uma folhinha com o contacto de todos os outros pais, e os outros pais por sua vez ficaram com o contacto daquele pai (telefone, e-mail, etc.), portanto poderá ser uma forma. Agora se o senhor, ou se o representante, depois usa esses contactos para transmitir o que é que se passou na reunião ou não aí não sei... mas é um princípio, já é um princípio, não é? Que no momento da eleição se faça exactamente essa troca de contactos, caso seja necessário. Porque de outra forma eles estão completamente em mundos à parte, nem se conhecem. (...) A escola é que tem que criar... Não sei bem se é uma questão de formação. Os pais têm que ser informados – é formação, não é? assim sendo é formação –, mas a escola têm que criar um meio qualquer de fazer com que os pais articulem, porque os pais sozinhos não conseguem e se a escola não criar, não disponibilizar meios para que os pais depois conversem entre eles não resulta, porque não é depois noutra reunião de pais que isso vai acontecer, não é?, que vão trocar essas informações... (...) É mais um papel da escola. Tem que ser mais um papel da escola. E é

um papel que tem sido – eu acho – negligenciado ao longo dos tempos. Não é? E só nos confrontamos novamente com o cargo quando temos que eleger um novo representante, e novamente a mesma situação com os directores... Os directores de turma não gostam desta reunião! Porque percebem como é aflitivo para os pais. Suplicam, às vezes é quase um acto de súplica, “Por favor, eu preciso de um nome!” Portanto não é nada confortável.” (ACE)

“ Bom, a motivação [para aceitação do cargo] para além da perseguição movida pela directora de turma do 9ºE, acima de tudo porque sempre me disponibilizei para ajudar os professores e os responsáveis da docência naquilo que fosse necessário, quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista informal, e portanto foi só isto. Estou comprometida com a educação dos meus filhos, o percurso escolar é fundamental para essa educação independentemente daquilo que eles possam vir a ser. (...) Não, não me sinto a representar nem pais, nem meios pais, nem sem pais, nem encarregados de educação. Só no 9º ano é que acabei por ser chamada a desempenhar estas funções, estamos em Dezembro e de facto não fui solicitada para nenhuma reunião, eu não estive presente em nenhum acontecimento que respeitasse aos alunos, portanto, de facto enquanto encarregada de educação não há ... não pode haver nem satisfação nem insatisfação porque nada ocorreu para que se possam desenvolver estes sentimentos, há um funcionamento neutro.” (REE9)

Eu tento representar todos, mas não obviamente representar todos. Digamos que 50% dos pais não vão às reuniões e eu não os conheço. (REE8)

De facto as famílias revelam dificuldade em assumirem uma postura de participação para além de uma dimensão que transcenda o seu caso individual. Este facto tem repercussões no seu fraco poder organizacional, que se reflecte de imediato numa posição fragilizada em relação à escola como instituição. Existe a percepção comum a todos os actores que as famílias se disponibilizam para apoiarem o percurso individual dos respectivos educandos, evitando, contudo, qualquer postura que reflecta uma dimensão mais institucional. Um Representante dos Encarregados de Educação, a Assessora ao Conselho Executivo e o Presidente do Conselho Executivo exprimiram a sua opinião sobre este assunto:

“Depois se formos falar individualmente com cada pai, cada pai está preocupado com o seu filho, não é? Faz parte do comportamento social, faz parte do próprio processo de socialização. Agora em termos atitudinais e em termos de eficácia, de facto o grau de concentração é fragilíssimo. Não há envolvimento, maioritariamente parece-me a mim que não há.” (REE9)

“... há pais que se preocupam muito com os filhos, aqueles pais que se envolvem muito na escola e que vêm muito à escola por causa do seu educando, mas depois a nível da instituição em si, não. (...) Lá está! É a mesma situação que se verifica em relação ao representante dos encarregados de educação. É qualquer coisa que já afasta um bocado o encarregado de educação do seu educando, e que já o envolve mais na instituição em si, então eles já não querem.” (ACE)

“Tem a ver com vários factores: eu penso que além de uma fraca cultura da participação, o facto dos próprios pais não... não entenderem muito bem o processo educativo e estarem um bocado... distante daquilo que é a realidade da escola. Portanto, eles custa-

lhes participar, e quando participam, participam segundo a visão muito pequenina do seu próprio educando, segundo o problema daquilo que se passa entre ele e o professor, sem uma noção do que é a comunidade da escola como um todo.” (PCE)

Neste contexto, parece ser consensual que as famílias não se mostram vocacionadas para assumirem uma cultura de participação, nem como eventuais clientes de uma instituição para a qual contribuem como cidadãos. Esta fraca cultura de participação, ocasionada por uma representação mais individualizada de cada família, não converge com as expectativas da escola, que deseja uma colaboração mais efectiva por parte dos pais e encarregados de educação. É esta mesma vocação individual que serve de motor a uma fraca colaboração na Associação de Pais e Encarregados de Educação. Deste modo, a escola como instituição de forte personalidade organizacional, depara-se com interlocutores dispersos e com fraco grau de concentração, pelo que o diálogo se torna inoperante dado o desequilíbrio existente entre as dinâmicas e coerência interna de cada uma das instituições.

Davies, no seu estudo relativo às relações que se estabeleciam entre a escola e as famílias de contextos mais desfavorecidos, afirma ainda que as percepções de ambas as instituições são divergentes no que concerne ao interesse pela educação. Na presente investigação estas percepções parecem ser de modo geral coincidentes no que respeita à maioria das famílias da comunidade escolar e que se situam num contexto sócio-cultural mais favorecido: hoje em dia, com as exigências do mercado de trabalho, todos são levados a considerar que a aquisição de um diploma será de importância fundamental. Contudo, durante o decorrer das entrevistas, foi consensual a percepção que as famílias em situações económicas mais fragilizantes não possuem expectativas muito positivas em relação ao futuro escolar dos jovens, nem dão particular relevo ao sucesso académico destes. Para se aprofundar os diferentes aspectos relativamente às famílias mais fragilizadas seria necessário ampliar o objecto de estudo e adequar a metodologia a uma análise mais diferenciada das percepções das famílias, desagregando-as de acordo com os respectivos estatutos socio-económicos e culturais; optou-se por uma regulação daquele objecto do acordo com avaliações dos Programas AVES e

do ME, que situam maioritariamente as famílias da escola no contexto sócio-cultural médio-elevado, e efectuar o estudo sem tal desagregação; a limitação temporal para a conclusão do presente trabalho foi um factor dominante na inibição de tal diferenciação. No entanto, através do diálogo que se foi estabelecendo com os diferentes actores no decorrer das entrevistas, observou-se que existe uma percepção comum a todos os membros da comunidade escolar: as famílias mais desfavorecidas em termos económicos e sociais não apresentam uma valorização tão determinante acerca dos aspectos relativos à educação, depositando baixas expectativas na escola e no percurso escolar dos jovens, podendo assim eventualmente vir a ser confirmada a conclusão do estudo de Davies. A questão da co-responsabilização das famílias poderia eventualmente assumir algum relevo como percepção fundamental por parte de ambas as instituições. Neste momento, existem Planos de Recuperação e de Acompanhamento dirigidos aos alunos com problemas a nível de sucesso académico, planos esses que são aprovados pelo Conselho Pedagógico, posteriormente assinados pelos jovens e pelas respectivas famílias, e que se constituem como contratos formais estabelecidos entre aquelas, os alunos e os professores. Esses planos vinculam os pais e encarregados de educação a uma vigilância continuada do processo escolar dos jovens, tentando ainda co-responsabiliza-los pelo empenho no estudo, mas em geral não ultrapassam essa dimensão formal, não se tornando um veículo de aproximação das famílias à escola. A Assessora ao Conselho Executivo reflecte do seguinte modo:

"Há um grande desprendimento, há um grande insucesso. Isso é revelador, por exemplo, nos planos que foram aplicados este ano aqui na escola a nível do 3º ciclo. Foi uma coisa brutal! Turmas com 19 planos! Turmas de 24 alunos, de 25 alunos, com 19 planos – quer dizer que 19 alunos tiveram três ou mais níveis inferiores a 3. É uma brutalidade! É realmente uma brutalidade. Agora, os planos... eles implicam, mas implicam... é relativo. Portanto o pai já sabe que o filho tem aquela avaliação – tem três ou mais níveis inferiores a 3 –, assinou a folha, foram as informações para casa, houve reunião de pais, aqui a escola – nós já falámos sobre isso – traz os pais à escola, inclusive antes das férias, para receberem as avaliações – portanto já nem vão de férias sem saber as avaliações. O que é também muito importante é o trabalho de casa dos pais com os filhos, porque vão de férias – se tiveram maus resultados, há que trabalhar nesses maus resultados. E a nossa escola penso que tem feito um esforço no sentido de ajudar também os pais nessa tarefa, que não é uma tarefa fácil porque nós sabemos como é que são os miúdos. Mas realmente se o miúdo não correspondeu, teve muitas negativas, então se calhar não merece também tantas coisas como poderia ter se os resultados fossem outros, efectivamente. E neste... e assim com este sistema de os pais virem à escola, ouvirem o que têm a ouvir antes de saírem de férias, realmente têm um

bocadinho o trabalho preparado para agirem em casa, da forma certa. Agora, os planos... o plano pressupõe ou apoio às disciplinas onde o aluno teve níveis inferiores, níveis mais fracos, ou não ou pressupõe apenas um maior acompanhamento do encarregado de educação, orientação na realização de tarefas, verificação da assiduidade e da pontualidade – porque muitos casos, não é?, o aluno não é pontual, o aluno não é assíduo, então... nós não podemos, não é?, nós não podemos trazê-los, puxá-los cá para dentro das salas, são os encarregados de educação que os têm que trazer, que têm que fazer esse controlo. Os trabalhos de casa, as actividades que não são realizadas dentro da escola, têm que ter o apoio dos pais e o acompanhamento dos pais. Se o aluno fica na escola com aulas de apoio às disciplinas onde tem níveis mais fracos, níveis mais baixos, então quando chega a casa também o encarregado de educação deve ver o que é que aconteceu nessas disciplinas, deve insistir para que ele trabalhe mais nessas disciplinas para superar, portanto o acompanhamento deve ser cá e lá. (...) Eu não creio [que os planos estejam a resultar] ... eu não creio que o facto do pai vir cá assinar o papel, que diz que o aluno tem um plano de recuperação, que faça com que o pai em casa dê mais atenção a essas disciplinas ou não. Efectivamente, é uma negativa. Penso que até – isto acho eu, não sei – que o facto do pai saber que o aluno está a ter um apoio na escola o deixa mais tranquilo, e até se poderá desligar mais. Agora, quando aparece lá... apenas, quando aparecem apenas as cruzinhas da responsabilização do encarregado de educação... parece-me que não surte efeito. Se os planos resultam ou não? (...) Não resulta porque os pais continuam a fazer exactamente a mesma coisa. Mantêm tudo. A única coisa que os pais fazem – quando fazem – é vir à escola assinar o papel, e sabem... no fundo a única... eu acho que eles entendem isto como tomar conhecimento que o meu filho tem um plano de acompanhamento ou um plano de recuperação, mas eles não percebem – e eu acho que a maior parte das vezes não lêem – que o papel deles também está lá contemplado. São aulas de apoio, são tutores, encarregados de educação. Aquilo está dividido por sectores e, na parte respeitante ao encarregado de educação, há tarefas para o encarregado de educação. E eu acho que aí continua a falhar, nesse aspecto... É muito complicado. Eu acho que... eu realmente não sei, não sei, porque o encarregado de educação... é como eu disse há bocado, independentemente das habilitações do encarregado de educação, o estar lá, o falar, o dizer “vai fazer”, o sentar-se mesmo ao lado, mesmo sem saber o quê... cinco minutos, dez minutos, a mostrar a sua presença, a mostrar o seu interesse, a sua partilha. Acho que isso era fundamental! Mas eu não sei como é que podemos chegar aos pais e explicar-lhes que é tão importante os alunos sentirem que os pais partilham da vida escolar deles, que estão lá, que estão a acompanhar, que estão a fazer o acompanhamento devido. (...) O que é que se pode fazer para trazer esses pais à escola? Nós podemos trazê-los, efectivamente, à escola. Agora, nós não podemos contar muito com o trabalho deles lá fora, não é? É complicado. Por exemplo, um encarregado de educação... este encarregado de educação que nós estamos a falar vem à escola assinar o plano de recuperação do seu educando, um aluno que tem nove negativas – vamos supor. O pai chega cá, assina – e temos que fazer a cruzinha no sítio onde ele vai assinar... estou a ser extremista, mas pronto!, mas é assim –, põem lá a cruzinha, ele assina, o que é que este encarregado de educação faz exactamente em casa depois quando chega? Se calhar zanga-se. “Tiveste muitas negativas! Tem que melhorar!” Mas depois o acompanhamento é muito complicado. Trazer esse pai à escola... quer dizer, nós podemos ensinar o que é que tem que ver, o que é que o filho está a fazer... mas é complicado, é muito complicado! Eu acho que aí temos que ser mesmo nós, aí é daquelas situações em que temos que ser mesmo nós... a orientar todo o processo do aluno, porque em casa...” (ACE)

Fica portanto patente a dificuldade em ultrapassar esta barreira entre o formal e o entendimento e parceria desejáveis. A escola desencadeia os mecanismos possíveis, que na sua expressão mais visível se consubstanciam no traçado destes planos, mas as famílias não parecem entender o espírito que lhes está

subjacente, continuando a delegar na escola toda a responsabilidade da educação dos jovens:

"Eu acho que o processo... o processo está cada vez mais a trazer os pais à escola e a responsabilizá-los. Mas é uma tarefa árdua, isto é deveras complicado trazer os pais à escola. É claro, há os pais interessados, há aqueles... os pais presentes, há os que vêm, há os que acompanham... é um número considerável desses encarregados de educação, mas a maioria demite-se bastante e delega na escola, e delega nos professores, todas essas funções de acompanhamento – o filho está aqui, está seguro, está bem, está bem entregue. (...) Eu acho que os pais continuam a delegar muito na escola, a delegar muito nos professores essa tarefa da educação. Não só do ensino, da educação também. E o professor é responsável pelo aluno adquirir métodos de trabalho, é responsável pelo aluno realizar as tarefas em casa, é responsável pelos planos de recuperação, pelos planos de acompanhamento. "És tu que propões, és tu que fazes! E realmente a proposta é da escola, é dos professores, então orienta – não me venhas dar mais trabalho a mim!" (ACE)

Dada a fraca colaboração existente entre ambas as instituições e a reduzida capacidade organizacional das famílias desta comunidade escolar, as eventuais tensões que se costumam desenhar parecem esbatidas no presente caso em estudo. Ficou, no entanto, por parte da investigadora, uma impressão e não mais que isso, confirmando as hipóteses de diversos autores (Bordieu, 1977,1987; Levin, 1982; Casanova, 1996; Epstein, 1996; Gordon e Hickman, 1991; Carvalho, 2000; Montandon, 2001; Perrenaud, 2001; Schargel, 2002) relativas àquelas tensões: algumas das famílias que se encontram mais próximo da escola, já revelam maior exigência, assumindo uma posição crítica em relação ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às condições oferecidas pela escola; tal foi observado em apenas algumas entrevistas com famílias de contextos culturais mais elevados, mais informadas, com elevadas expectativas nos jovens e no seu futuro académico. Embora este facto resulte apenas de uma impressão ainda não suficientemente caracterizada, não pode deixar de ser registada:

"... não direi 100% das escolas, mas uma percentagem maioritária das escolas, de facto não está com os alunos, está para os alunos, mais nada. É um espaço à disposição mas não está com os alunos. Esta é a noção que eu tenho, é o conceito que eu tenho. E os próprios professores também não estão para os alunos, não estão com os alunos, quer dizer, eles vão estando. (...) Porque o que é um facto é que quando nós também participamos nas reuniões de pais, eu posso dizer que em grande parte dessas reuniões a forma de estar do docente, a forma como ele equaciona as reuniões e os assuntos que são abordados, de todo poderão ser motivantes ou cativantes e envolventes dos pais (...)! E os professores também não são brilhantes, claramente, de todo os professores são brilhantes! Principalmente as gerações mais velhas que estiveram dentro de uma lógica de ensino que já está ultrapassada, que não... viveram o desenvolvimento da

sociedade mas não acompanharam porque não interiorizaram e não se modificaram, e não têm uma noção clara da falta de educação que há, de facto. De atitudes feias, brejeiras que existem de uma forma generalizada, de facto, acabam por perder a noção de que tudo isto também acaba por revelar alteração de valores, alteração de padrões de comportamento, alteração de interesses e de objectivos que a escola tem que integrar e depois dar-lhes uma outra forma, uma outra configuração que seja mais elegante, mais briosas, mais profissionais. Quer dizer... é isto que eu vejo. (...) mas com que direito é que os professores deste liceu se atrevem a deixar passar alunos com duas negativas e com três? Eu sei que há todos os problemas do ministério, mas não passa por aqui! Mas é que aqui está a acção, a responsabilidade e a autonomia das escolas que tem que funcionar gerindo isto com criatividade e dando a volta a isto. Atenção! Eu não quero saber o que o ministério diz. Eu quero saber da posição política que os professores assumem como colectivo perante a sociedade, porque não assumem! Estão perfeitamente acomodados. (...) É muito pior que nivelar por baixo! Estão a cortar a estes alunos toda a qualquer hipótese de virem a ser alguém na vida, a questão é esta! (...) Esta gente sai sem competência alguma, sem qualificação nenhuma. A porcaria do canudo dá-lhes qualificação? Que qualificação? Não tem! Com que direito é que deixam os alunos progredir até ao nono ano com negativas, sem avaliarem as competências mínimas básicas que cada aluno tem que ter. (...) Eu sugiro mesmo é uma mudança radical nos valores que orientam o comportamento dos docentes em termos profissionais e sociais. Olhe, passa pela formação, passa pela questão da motivação. E se os professores se queixam, que é aquilo que eu vejo constantemente, vejo pelos professores dos meus filhos que se queixam do comportamento dos alunos em sala de aula, é mau porque é irreverente, porque fazem muito barulho, etc., e a questão que eu coloco todos os anos, mudaram a metodologia dentro da sala de aula? Não mudaram! Têm o acetato ou têm o programa feito há 20 anos, ou há 10 anos, construíram uma postura dentro da sala de aula!" (REE9)

Estes encarregados de educação demonstram já grande capacidade crítica em relação à escola e aos professores; esta postura poderá eventualmente desenhar tensões, pois os profissionais poderão aceitar esta intromissão de modo menos favorável, não a entendendo como uma crítica positiva. No entanto, existe a percepção, por parte dos profissionais, que esta presença parental poderá ocasionar momentos mais difíceis, mas que poderá também ser portadora dos benefícios de uma co-responsabilização. Um Director de Turma exprime a sua opinião do seguinte modo:

"...porque os pais se de facto forem muito responsabilizados sobre essa questão [sucesso ou insucesso dos filhos], eles também vão estar de olho atento, digamos, é uma espécie de observatório ao vivo em relação àquilo que os professores fazem em aula e podem perceber realmente se os professores trabalham ou não com os alunos, se trabalham ou não aquelas competências, se eles desenvolvem ou não qualquer coisa." (DT 7)

Reflectindo acerca desta eventual tensão que parece desenhar-se, o Presidente do Conselho Executivo referiu o seguinte:

"Eu penso que a escola não está preparada para que os pais invadam a escola. Não está, porque assumiriam isso como uma invasão de território próprio, por um lado, e ficavam desconfiados, muitos professores obstaculizariam essa participação(...) os professores – eu sinto – que vêem a participação dos pais como algo de "incómoda", ou pelo menos como potencialmente incómoda. (...) Porque é uma exposição, e portanto – como é potencialmente incómoda (...) só quando é mesmo necessário é que o próprio professor também desencadeia o mecanismo. Por vezes também, tenho sentido, formalmente faz o seu trabalho mas não facilita mais do que o aspecto formal, que é para poder manter uma certa distância. Eu sinto isso. Mas isso também é uma defesa dos professores. (...) Solicitam ajuda, mas não os consideram como verdadeiros parceiros. (...) Eu penso que esse é o principal problema, talvez, mesmo. Não sei se é o expor, é o que está associado a isso. Porquê? Porque quando se expõem, quando mostram todo o processo e quando estão a trabalhar com parceiros, têm de ouvir as queixas, as críticas e os elogios, tem de aceitar todo esse processo e tem de gerir. Mas estamos então a tentar encarar a família como um parceiro, como um agente activo na educação, e isso é o papel que o professor acha que é o papel dele, embora o papel do professor é mais "instrutivo" do que "educativo", tipicamente. (...) é o trazer o pai para uma esfera ainda de actuação típica do professor, e o professor não se sente à-vontade para partilhar esse poder, até porque também a postura de muitos pais, quando vêm intervir, é porque também querem-se imiscuir na esfera da acção dos professores. Portanto, é esta situação. Portanto, há uma desconfiança. (...) Eu diria quase como o papel de professor e aluno. Embora nós sejamos parceiros – porque nós queremos que eles aprendam e eles querem também... eles, em princípio, andam na escola porque querem aprender –, a verdade é que há uma dialéctica de opostos, quase. E entre os pais e professores não bem de opostos, mas não têm exactamente os mesmos objectivos. E, portanto, não é uma concorrência... Têm frugalmente o mesmo desejo, mas quando se vai a analisar, digamos, as fundamentações, os sentimentos que estão por detrás e aquilo que é as aspirações principais, não são idênticas, nem sequer... (...) Não, não. [Não convergem]. Não são no mesmo sentido. E portanto, daí depois um diálogo que eu não digo que é bem de surdos, mas... mas aproxima-se. Isso é sobretudo quando nós queremos tratar do sucesso. Quando é a disciplina já não é a mesma coisa, mas no sucesso sim. Quando há problemas de sucesso, tanto a família como a escola aí preocupam-se. Quando é disciplina, ou indisciplina – vendo por outra perspectiva, já não é a mesma situação. É aceite de modo tenso pela família, em geral – ou tenso ou indiferente, e é uma preocupação fundamental dos professores. Mas já não é a mesma coisa, porque acham que se se portam mal, muitas vezes é porque o professor não gere. (...). Mas não é... digamos, é que o professor deseja um sucesso com aprendizagem, e o encarregado de educação quer o sucesso. (...) e esta é a norma de qualidade que uma pessoa tem de gerir, se uma pessoa passa um certificado, um diploma, é porque atesta um conjunto de competências mínimas. Portanto, se atingir o sucesso e passar certificado, tem essas competências. Portanto, o pai só quer saber do certificado do sucesso. (...) Porque o resto deve estar associado. O professor é que tem de tentar obter o sucesso, mas que ele seja consubstanciado em, realmente, conteúdos. Conteúdos, conhecimentos, capacidades, competências. Sem isso, não deve passar portanto. São situações que às vezes não são muito palpáveis, até para os pais. Porquê? Porque aquilo que eles podem apreender, e além disso porque tipicamente na época dos pais eram sobretudo em conteúdos, e hoje em dia a gente não trabalha tanto em conteúdos – trabalha em conteúdos, sim, mas também em competências, em saber fazer, em saber ser, em saber estar, e isso são coisas que nem sequer se vêem, muitas vezes, nos próprios livros. Portanto, é desfasado daquilo que foi o processo de ensino/aprendizagem dos encarregados de educação." (PCE)

Já se começa pois a reflectir acerca das tensões e diferentes percepções existentes entre os diferentes actores envolvidos nesta comunidade escolar. Será necessário que as diferentes actuações sejam coordenadas de modo a que o valor daí resultante possa ser uma mais valia para todos.

Verificou-se portanto que existe uma evolução generalizada, por parte dos professores, no que concerne à percepção da importância da proximidade das famílias e da escola, equacionando o seu papel não apenas como meros transmissores de conteúdos, mas como de educadores que deverão trabalhar de forma integrada com a comunidade. No tocante às famílias, essa evolução não parece ser de carácter tão abrangente, mas é também positiva em relação a estudos anteriores. É convergente a importância dada à educação por parte de ambas as instituições, podendo eventualmente afirmar-se que no caso das famílias de contexto sócio-cultural mais fragilizado as expectativas acerca da escola e do futuro dos jovens não são positivas, revelando um afastamento em relação às representações dos profissionais; no entanto, considerando a generalidade das famílias da comunidade escolar, existe coincidência no que respeita à necessidade de colaboração conjunta, embora os profissionais concentrem os seus esforços na informação que entendem que devem prestar às famílias e eventual comunicação que possam estabelecer com elas, e as famílias pareçam estar mais preocupadas com o sucesso da vida escolar dos seus educandos, deslocando-se à escola essencialmente quando existem problemas a este nível. Não foi confirmada a conclusão do estudo da FCG (2002) que afirmava que os pais demonstravam uma perspectiva “mais rica e discriminativa” que os professores em relação ao envolvimento parental. As famílias não se assumem como co-responsáveis do percurso académico dos jovens. Verificou-se que tanto os professores, como as famílias e os próprios jovens percebem a presença parental na escola, para além das ocasiões formais que são calendarizadas com antecedência, de modo negativo, pois associam-na a momentos em que vão ser debatidas questões mais problemáticas de aproveitamento ou de comportamento, e quase nunca a momentos de trabalho conjunto a ser encarado de forma positiva. As famílias não actuam de modo a reforçarem o seu poder organizacional, revelando um fraco grau de concentração e uma ausência de cultura de participação, ocasionando um diálogo desigual entre ambas as instituições. Começam a desenhar-se algumas tensões entre os pais de contexto sócio cultural mais elevado e mais próximos da escola - com elevadas expectativas acerca daquela e do percurso académico dos jovens - e os profissionais; estas

tensões ainda se esboçam de modo pouco perceptível, pelas contingências inerentes ao fraco poder organizacional e de participação das famílias.

2. O que afasta os pais da escola

A relação entre as famílias e a escola não decorre de modo pacífico: professores e pais definem territórios e por vezes extremam posições, desenhando barreiras que nem sempre são de fácil identificação. No presente caso, durante o processo de investigação, foram sendo percebidas algumas situações que se poderiam constituir como eventuais obstáculos entre as duas instituições; contudo, este diagnóstico não foi pacífico, pois os actores envolvidos assumem por vezes comportamentos que embora pareçam positivos, por si só não acrescentarão nada ao processo de parceria que se deseja alcançar. Um exemplo deste facto é o zelo que todos os profissionais demonstram na informação das famílias, sem que reflectam que a informação, por si só, não se poderá entender como um processo facilitador da aproximação daquelas, nem dinamizador de um diálogo recíproco. Por outro lado, evidenciou-se o facto da actuação dos pais, quando em termos individuais, ser bastante positiva e dinâmica: acorrem à escola com a frequência necessária quando se trata de circunstâncias relativas aos seus educandos. No entanto, quando a acção é de carácter mais colectivo e as reuniões poderem eventualmente ser dirigidas a uma assumpção de obrigações mais abrangentes, os pais não se mostram disponíveis, evitando estar presentes. Estas posturas levam, por vezes, a juízos incorrectos: o interesse revelado por ambas as partes parece ser a génese de uma parceria, mas no entanto aquelas actuações esgotam-se em si mesmas, não se tornando de modo algum como uma mais valia na construção de uma relação positiva entre família e escola. Contudo, após aquelas percepções e representações por parte dos diferentes actores da comunidade escolar terem sido devidamente reflectidas e caracterizadas, foi possível identificar um conjunto de aspectos relevantes menos facilitadores do contacto entre ambas as instituições.

Os estudos prévios constituíram uma sólida base conceptual para que o processo de investigação decorresse de modo sustentado e para que se tornasse possível aprofundá-la de modo a valorizar o verdadeiro sentido da acção dos actores desta comunidade educativa. Davies (1989) conclui que as barreiras que se levantam à colaboração entre a escola e as famílias mais desfavorecidas, na região de Lisboa, se situam essencialmente nas características dos pais, onde a ausência de conhecimentos e de meios financeiros são uma determinante comum; aponta ainda como relevantes a falta de tempo, as experiências escolares negativas dos próprios pais, as baixas aspirações destes relativas aos filhos, e a ausência de domínio do português. Outros estudos posteriores, de âmbito não nacional (Gordon e Hickman, 1991; Schargel, 2002), reflectem também acerca daquelas barreiras e concluem de acordo com Davies. Salientam como principais obstáculos os aspectos culturais, de entre os quais destacam o nível de instrução e o idioma falado em casa, e consideram que mesmo que estes dois aspectos não sejam discriminatórios, existe por parte daquelas uma indisponibilidade em termos de tempo ocasionada essencialmente por compromissos e responsabilidades diários aos quais não se podem furtar; estes estudos referem ainda como hipóteses explicativas as experiências negativas de alguns pais e a dificuldade destes em estabelecerem diálogo com os professores, por se considerarem de estatuto cultural inferior. Também o estudo da FCG sobre as escolas portuguesas (2002) evidencia nas suas conclusões, entre outros factores que serão reflectidos posteriormente, que a “diminuta disponibilidade dos pais” é um dos obstáculos que se interpõem à colaboração destes com a escola.

As famílias da escola encontram-se, como já anteriormente foi referido, no contexto sócio-cultural médio-alto, com formação equivalente ao 12º ano ou com estudos superiores, pelo que as dificuldades financeiras ou a ausência de conhecimentos não parecem poder constituir o factor dominante que se interpõe entre elas e a escola, de modo a poder ser assumido como causa generalizada do afastamento. Pelo mesmo motivo, a falta de domínio do português também não deverá explicar as dificuldades generalizadas de aproximação entre as duas instituições: embora população discente seja bastante diversificada e as minorias étnicas possuam alguma expressão, tal

facto não abrange mais do que cerca de 10% daquela população (Relatório de Avaliação Externa das Escolas – ME, 2007); no entanto e relativamente àquela minoria mais diferenciada e fragilizada, existe consenso que as dificuldades financeiras e as diferenças culturais são um factor de relevo a considerar. Os professores referem o seguinte:

“Não vêm porque esta questão da educação ainda está muito longe deles, não é? A questão da educação dos filhos... os filhos vão para a escola porque têm que ir. “Olha, vão à escola porque têm que ir, comem porque têm que comer, no fundo faz parte da vida deles, têm que fazer estas coisas todas e uma delas é ir à escola! E a escola que tome conta deles! Eu faço o meu papel, que é mandá-los para a escola. Agora o resto... (...)Eu penso que os professores já têm muito a percepção de como lidar com famílias mais carenciadas, com famílias de um estrato social diferente, até inclusive na linguagem que utilizam. Às vezes é difícil, quer dizer, eu estou a falar na generalidade mas nem sempre é fácil trazer encarregados de educação à escola! E é nesse estrato social mais baixo que se levantam as maiores barreiras,(...)Barreiras linguísticas e culturais. Eu penso que são essas as barreiras que existem aqui. São pessoas... por exemplo, as pessoas cabo-verdianas têm imensa dificuldade e eu creio que – e falo por experiência própria, como directora de turma – também já senti muitas vezes estar a falar com um encarregado de educação que me está a dizer a tudo que sim, mas não percebe aquilo que eu estou a dizer, e aí eu tenho que mudar a forma de falar, tenho que utilizar outro vocabulário, tenho que ser mais clara nas coisas que estou a dizer, e isso acontece muito aqui com os nossos professores, com os nossos directores de turma, que têm essa preocupação e essa sensibilidade também.” (ACE)

“Às vezes também, uma boa parte – alguma parte, significativa, não é muita na nossa escola – não teve uma escolaridade muito grande, e portanto tem dificuldade em entender. Por outro lado, os que têm maior escolaridade – a verdade é que a escola que existe hoje (a nossa e as outras) é muito diferente daquilo que era na escola secundária há 25 anos. Muito diferente. Tão diferente que eles próprios não reconhecem muito bem o que é que se passa, qual é o processo, e portanto para eles causa um certo afastamento. Só intervêm em situações muito pormenorizadas, muito pequenas no sentido de envolvimento” (PCE)

“...acho que os pais vêm ainda a escola, o professor, talvez num estatuto... e que se o pai não puder igualar – o encarregado de educação – igualar o estatuto do professor em termos, enfim, não interessa, ou da profissão que exerce, (...) pode sentir inferioridade. (...) Que é uma subalternização que ele acha que a escola... portanto, há um paternalismo da escola relativamente aos pais, que eles sim é que têm a tutela dos filhos.” (DT8)

“... Nós temos que ir ao encontro, e dizer-lhes que todas as profissões são profissões dignas, que nem toda a gente pode ser doutor, (...) e depois de ter conseguido conversar com ele durante algum tempo, possivelmente ele entendeu que para mim me era indiferente se a mim andava a trabalhar a dias ou o pai fosse lá o que fosse...” (DT9)

Levin (1982:6) considera ainda que a participação parental, ao ser feita por via dos canais ditos “normais” (através de conversas ou de reuniões com carácter colegial e para as quais os pais deverão possuir competências específicas, tais como domínio do discurso escrito ou oral, ou a capacidade para lidarem com

determinados problemas escolares que lhes são completamente alheios), poderão constituir-se como uma barreira à aproximação das famílias à escola. Por muitos pais não possuírem um perfil que lhes permita enquadrarem-se nestes procedimentos de carácter mais burocrático e institucional, Levin refere que são frequentemente considerados incompetentes e incapazes de defenderem os seus próprios interesses. Verifica-se novamente esta dificuldade de adequação das competências parentais às exigências que uma participação mais efectiva no percurso escolar dos jovens afecta principalmente as classes de contextos sociais mais desfavorecidos, não parecendo ser suficientemente caracterizador da maioria das famílias da escola, de modo a constituir uma barreira generalizada. No entanto, relativamente àquelas classes mais fragilizadas, pode realmente ser mais um aspecto que contrarie a desejada aproximação das famílias.

Ao longo das entrevistas, o aspecto relativo às experiências escolares negativas dos próprios pais também foi reflectido, bem como a ausência de expectativas positivas quanto ao futuro que uma escolaridade poderá oferecer aos jovens. Alguns professores referiram que estas barreiras existem de facto em alguns casos, parecendo que novamente se enquadram nas famílias de contextos sócio-cultural mais desfavorecido:

"...também há aqueles pais que pura e simplesmente não estão a ligar nenhuma à escola, e que... se já os filhos têm aquela aversão à escola, então em casa não vai ajudar nada a que eles vejam a escola como um lado positivo, vão ter sempre aquela ideia de que "eu não gosto da escola, e também os meus pais não gostam, não se interessam por isto, portanto..." (RA8)

"E eles pura e simplesmente não vêm à escola, eles não querem vir à escola porque os próprios pais não prestigiam o lugar onde os miúdos estudam, porque senão também estariam interessados a colaborar e vir à escola saber como é que eles estão." (DT7)

"Eu acho que esta escola abrange uma zona e tem uma população escolar onde as expectativas são muito pequenas, muito baixas... muito baixas. Não sei, talvez por ter aqui associados alguns bairros sociais, mas há muitos miúdos que não são de bairros sociais e que têm expectativas muito baixas. Eu ouço muito frequentemente aquela história "vá, desde que tenha 50% por mim está tudo bem." (...) Eu ouço isto da boca dos pais. E isso a mim faz-me imensa confusão, porque nós estamos num mundo que é cada vez mais competitivo, em que as pessoas têm que ser cada vez melhores, ou pelo menos terem melhores notas – não quer dizer que sejam melhores pessoas, mas pelo menos terem melhores notas – para puderem ter acesso a um posto de trabalho em condições e terem um nível de vida, enfim..." (PAPEE)

“Temos cursos em que realmente as expectativas dos alunos e das famílias são fracas, aliás chegam cá já com um percurso de insucesso muito marcado, e que nós muitas vezes conseguimos reverter num sucesso – num sucesso diferente de um curso científico ou humanístico, mas num sucesso para a vida, que até tem trazido muitas mais-valias para esses jovens, essas famílias e à escola, pelo trabalho que tem sido feito. Mas as famílias à partida já não têm expectativas, portanto aquilo que a gente faz acrescenta sempre valor.” (PCE)

Verifica-se que em relação a este contexto socio-cultural mais desfavorecido que existe na escola, a ausência de expectativas em relação ao futuro e as próprias experiências escolares pouco favoráveis dificultam o estabelecimento de diálogo entre as duas instituições, confirmando as conclusões dos estudos anteriormente referidos.

Deste modo, parece ser um facto que as barreiras que se interpõem entre a escola e a família são diferenciadas de acordo com o contexto sócio-cultural familiar, confirmando as teses anteriormente citadas; contudo, para que tal diferenciação fosse aprofundada e devidamente confirmada, seria necessário, como já foi referido anteriormente, ampliar o objecto deste estudo para uma pesquisa mais profunda que permitisse a desagregação das famílias segundo o estatuto socio-económico e cultural. Tal implicaria uma reformulação da metodologia que não se encontrava enquadrada no perfil temporal permitido a esta investigação, embora se revele do maior interesse para aprofundar o sentido que os actores mais fragilizados conferem à sua dinâmica de actuação, apesar de estes constituírem uma minoria na comunidade escolar. Com os parâmetros definidos de início e observando os aspectos que se instituem como barreira à maioria das famílias da escola, a falta de disponibilidade foi o factor explicativo que mais consenso estabeleceu. Esta falta de disponibilidade é transversal a todas as famílias e parece existir em qualquer dos contextos sócio-culturais analisados. Todos os pais evidenciam preocupações com o sustento familiar, dedicando às profissões grande parte do seu tempo, pelo que dificilmente encontram espaço para dialogar com a escola ou mesmo com os filhos sobre a escola. O tempo escasseia e a deslocação à escola parece ser um esforço adicional que não desejam efectuar, senão em circunstâncias excepcionais. Esta falta de disponibilidade em termos de tempo que ocasiona a delegação de todas as competências educacionais na escola parece ser o factor dominante de entre todas as hipóteses que foram exploradas e que se

constitui com traço transversal a todas as famílias, independentemente do contexto sócio cultural em que se encontram inseridas. Os Representantes dos Alunos e dos Encarregados de Educação, bem como um Director de Turma, referem o seguinte:

“E há pais também que por causa do trabalho deles, às vezes não conseguem vir às reuniões, eu falo por mim. Os meus pais às vezes não se conseguem deslocar às reuniões por causa que não podem sair do trabalho.” (RA7)

“...porque os pais cada vez trabalham mais, cada vez têm menos tempo, não é porque não estejam interessados, e portanto só vêm quando eles sentem que aquilo tem um carácter obrigatório. Genericamente isto funciona assim, há uns que nem com carácter obrigatório vêm. (DT8)

“Ou cansaço, ou porque se chega a casa e o jantar tem que se por na mesa, ou a casa tem que ser limpa. (...) Nós começámos a acelerar a nossa vida, na maioria das pessoas, e esqueceram-se das crianças. Elas querem é que elas cresçam e estejam arrumadas, como se costuma dizer.” (REE8)

“Eu penso de facto que há um fraquíssimo envolvimento dos pais na educação dos filhos. Mas é de uma forma transversal, portanto, não tem a ver com o percurso escolar em exclusivo. Certo? As pessoas têm um ritmo de vida alucinante, as famílias tradicionais estão desfeitas no sentido de haver a componente avó ou outro tipo de componente que prestava os cuidados sociais necessários em casa quando os pais não estavam presentes.” (REE9)

Para além desta dificuldade em as famílias gerirem o tempo de modo a encontrarem reservas para poderem dedicar aos jovens e às escolas – o que parece ser o factor dominante e comum a todos os contextos sócio-culturais presentes nesta comunidade escolar – foi ainda reflectido o facto de as famílias estarem focalizadas na obtenção de bens materiais de subsistência, em alcançarem o sucesso, ou em promoverem a manutenção de um bem estar adquirido, que os desvia de outras questões que lhes parecem ser menos prioritárias, de entre as quais se encontra o acompanhamento dos percursos académicos dos jovens; deste modo, parece estar desenhada uma inversão na valorização das questões essenciais. Esta nova vocação familiar também é transversal a todos os contextos sócio-culturais, sendo outro factor inibidor de uma relação fluida das famílias para com a escola. Deste modo, o percurso académico dos jovens é preterido em relação à obtenção de bens materiais

que indiciam as famílias como marcadores do respectivo sucesso. Professores, famílias e jovens reflectem sobre este assunto do seguinte modo:

“Mas, lá está, as pessoas agora também andam com vidas muito ocupadas e o problema... aí está mesmo, é porque as pessoas, às vezes, já terem grandes carreiras profissionais e acabam por terem pouco tempo para os filhos.” (RA8)

“Eu acho que comunicam muito pouco. Existem as reuniões de director de turma e nem todos vão, é normal, também têm a sua vida profissional, o seu emprego, a vida deles própria.” (RA9)

“As pessoas hoje têm expectativas materiais muito elevadas e portanto as pessoas necessitam de muito tempo para encontrarem os meios financeiros para dar azo a essas expectativas materiais, isto passa por aí. Há claramente uma alteração de valores e de atitudes, quer por parte das famílias, quer por parte da escola também. E esse envolvimento parental, da minha perspectiva, passa..., se não são os pais que conseguem encontrar espaço, interesse e motivação para se envolverem na educação dos filhos e acomodam-se, até porque depois temos os meios tecnológicos e os meios e informação a preencherem o espaço dos pais, que é muito cómodo para uma parte importante dos pais, não para todos. (...) Os pais eventualmente se aquilo que lhes for solicitado for atractivo, ou lhes parecer absolutamente relevante e oportuno, provavelmente até encontram disponibilidade, é diferente! Certo? Eu acho que os pais estão muito focalizados em ganhar a vida e em atingir, acima de tudo nem sequer é isso, é ganhar a vida mesmo, é garantirem o seu posto de trabalho e é em garantir que determinadas condições afectivas e logísticas sejam concretizadas.” (REE9)

“Não actuam e eu acho que passa por... não têm... eu acho que a questão do tempo... o tempo cria-se, nós fazemos com o tempo o que quisermos fazer dele, não é? E eu acho que é uma questão de prioridades. Eu já tenho deixado de trabalhar para vir às reuniões do conselho de turma, para vir às reuniões da associação de pais, para vir resolver seja o que for à escola que eu ache que seja importante, e já tenho perdido coisas por isso, obviamente, não é? Mas a maior parte das pessoas não está para isso. Não quer, então é uma boa desculpa – “não tenho tempo”, mas eu acho que é mais uma questão de disponibilidade mental. As pessoas não têm mentalmente disponibilidade para vir à escola, para ver o que é que se passa...” (PAPEE)

“Há várias barreiras... a sensação que eu tenho é que há várias barreiras. A primeira é a ocupação profissional. Os pais são cada vez mais ocupados e – e todos sabemos disso, não é? – para virem à escola... (...) Depois há os outros pais de um nível social médio – porque esta questão do médio/alto, para mim, eu ponho algumas reticências – que são pais muito ocupados, e que efectivamente têm dificuldade em vir à escola. Têm dificuldade porque, quer dizer, nem sempre se pode abandonar uma empresa para vir a uma reunião na escola. Mas eles vêm! Mas muitos vêm, muitos efectivamente vêm. Mas há essa desculpa, há essa desculpa que “profissionalmente não posso, olhe sou muito ocupada, não tenho possibilidade”... (...)” (ACE)

“Depois, tem a ver também é com a população frequente da escola – é muito diversa, mas distribui-se muito pelos topos do nível de desenvolvimento sócio-cultural. Temos uma boa parte – 30% – no mais desenvolvido (classe A) e temos se calhar outros 30% no outro extremo. Tanto uns como outros são pessoas normalmente pouco participativas: os da classe A porque em geral estamos numa zona não de classe alta tradicional, mas classe alta nova, ou seja, ascendeu há pouquinho tempo, tem uma vida muito intensa para conseguir manter o nível que atingiu, ou para o garantir – e portanto têm pouca disponibilidade; o outro são famílias desestruturadas ou muito fracas, analfabetos e com pouca capacidade de intervenção, e que não sabem o que hão-de fazer e têm até vergonha em participar. Daí que não seja muito grande o número de pais que têm participado.” (PCE)

A disponibilidade em termos de tempo, agravada com desvio do *focus* das famílias para a obtenção sucesso em termos materiais, levanta uma barreira ao diálogo entre as duas instituições. Para superar estes aspectos fundamentais de afastamento das famílias à escola, esta deveria organizar-se de modo a que, por um lado, a gestão dos horários dos profissionais permitisse que o contacto com as famílias fosse de fácil concertação; por outro, entender-se como um pólo dinamizador que caminha em direcção às famílias oferecendo actividades diversificadas e atractivas de modo a que elas se concentrem na escola e no percurso escolar dos seus educando como uma importante meta a atingirem com o maior sucesso. A prossecução destes aspectos passou a ser verificada no trabalho de investigação, no sentido de se averiguar se aqueles realmente se constituem ou não como uma verdadeira barreira nesta comunidade escolar.

A escola mostra-se consciente da dificuldade das famílias em gerirem os horários de modo a poderem estar presentes quando para tal são solicitadas. Embora as reuniões sejam marcadas ao fim do dia e os horários de atendimento dos directores de turma sejam definidos no início ou fim do dia, muitas vezes não vão de encontro à disponibilidade de muitas famílias, que demonstram dificuldade em cumpri-los: a escola encontra-se numa zona de periferia da região de Lisboa, sendo muitos pais e encarregados de educação obrigados a efectuarem uma deslocação em direcção à capital diariamente, o que impossibilita a vinda à escola nos horários facultados por esta, mesmo quando aqueles que resultam de uma tentativa ajustamento. Por vezes, alguns directores de turma disponibilizam-se para realizarem reuniões fora do seu horário de trabalho, por verificarem que será esta a única possibilidade de concretizarem um encontro com as famílias, mas tal não parece ser uma prática corrente. O desajuste entre a disponibilidade dos pais e os horários de trabalho dos professores, mesmo quando há um esforço de concertação entre ambos, é evidente. A maior parte das actividades que incluam as famílias obrigam os profissionais a um esforço suplementar, frequentemente fora dos seus períodos laborais. Os professores apresentam uma carga horária muito diversificada, que os leva a um esforço de dispersão por diversas actividades e a reservarem algum do tempo disponível, a maior parte das vezes em casa,

para a preparação de aulas, de materiais e de avaliações. Para além destas tarefas, os professores ainda têm de fazer a formação que lhes é necessária para progredirem nas respectivas carreiras, o que torna os seus horários sobrecarregados e sem grande disponibilidade para executarem esse esforço suplementar. Os directores de turma mostram-se conscientes deste constrangimento na concertação dos horários e por vezes encontram estratégias para os tentarem gerir de modo mais favorável às famílias:

"...eu sei que tenho uma mãe que não pode vir a não ser às oito da manhã, o meu atendimento está marcado pela aquela condição, tenho uma hora de atendimento, é a hora que me foi estipulada, ou as três horas que são estipuladas, etc., eu não posso ver o meu atendimento apenas naquelas três horas. Porque se eu olhar para aquele atendimento, eu tenho que encaixar ali o tempo dos pais, ora, se é um pai que não pode vir por uma razão qualquer, porque nem toda a gente tem um trabalho seguro e que possa faltar justificando, se o director de turma não tiver a disponibilidade também para receber pais noutra altura não pode... (...) Portanto, é uma questão de combinar mais cedo. Ou então ao fim do dia, também só pode ao fim do dia, e então porque não uma vez por acaso receber ao fim do dia? Acho que isso ainda falta muito. O director de turma vê assim: "é a minha hora de atendimento, é aquela ou acabou!", isso não pode! (...) Eu acho que os professores promovem a participação dos pais mas está sempre muito condicionado àquilo que é a disponibilidade também do professor. E isto de facto deve-se também com umas medidas que nos obrigam a cumprir determinado horário." (DT 7)

"...as horas da direcção de turma e as horas dos contactos não são as que mais convêm ao encarregado de educação, mas como... mas as reuniões sim, são sempre num horário mais ou menos pós-laboral, não é? Em relação aos pais, é evidente que os pais hoje cada vez trabalham mais, portanto o pós-laboral deles deve ser para aí as horas de dormir e.... (...) Eu este ano por acaso sei de uma mãe que trabalha num determinado sítio, já lá fui falar com ela, porque sei que ela tem um horário muito complicado, que é um horário de abertura de um estabelecimento comercial..." (DT8)

"...eu entro muitas vezes em contacto com as pessoas... e inclusivamente porque há um desencontro, pronto, porque não é possível de outra maneira, quer dizer, os horários das pessoas – de trabalho – praticamente coincidem, e quando eles estão a trabalhar eu estou também. (...) Se eu acho que não devo dar o meu contacto de casa – porque não os conheço de lado nenhum –, mas arranjo uma hora e venho à escola fora da hora de direcção de turma e resolve-se o que se tem a resolver. Isso já aconteceu este ano.(...) ...porque as pessoas sentem-se – isto não tem a ver com a escola em exclusivo, tem a ver com o sistema – as pessoas estão descontentes, porque aquilo que eu verificava é que até aqui havia um empenho muito grande, as pessoas faziam das tripas coração para... enfim, mesmo fora de horas tentarem dar o seu melhor. Neste momento, nós damos imensas horas à escola, a família é posta de lado muitas vezes – porque é, porque o nosso tempo já não é o mesmo... nós não temos exactamente o mesmo tempo... ou melhor, o tempo que devia ser canalizado para preparação de materiais efectivos para trabalhar os miúdos não é, é desperdiçado com papéis, e mais papéis, e mais papéis." (DT9)

"Verifica-se cada vez mais os directores de turma mostrarem disponibilidade em receber os pais fora de horas. Eu acho que a recepção aos pais deveria ser efectivamente fora de horas, devia de ser sempre no pós-laboral, porque... devia de ser outra medida que a escola poderia tomar para os pais virem mais à escola, porque um pai... um director de

turma que recebe um pai às 10h da manhã (...) Porque não vai para Lisboa para entrar lá às 9h, para estar aqui às 10h, para ir trabalhar depois ao meio-dia, portanto é uma manhã de todo perdida. Agora, seria uma boa medida, penso eu... fazer sempre o atendimento fora de horas. É uma barreira [o horário do professor]. O director de turma tem aquela hora, porém eu sei – e todos nós sabemos – que há muitos directores de turma que facilitam. Que facilitam. “Quando é que tem disponibilidade? Eu venho à escola para recebê-lo.” Quando são realmente casos graves, e casos que exigem a presença do pai, há muitas vezes essa disponibilidade por parte de alguns directores de turma, mas considero que devia de ser... uma coisa a ser tida em conta era a hora da recepção, não é? Porque muitas vezes isso é uma barreira – a hora.” (ACE)

“...a articulação entre a escola e a família é fundamentalmente feita pelo director de turma. E há directores de turma, ao longo destes últimos anos, que têm feito sempre um trabalho – que eu posso dizer quase que é excepcional – de articulação com as famílias. As famílias vêm, não vêm sempre para ouvir dizer mal, mas também vêm para participar. Só que isto implica um trabalho extra enorme, e fora de horas – para ser compatível com as famílias. (...) às vezes também fora de portas. Mas desde que seja fora de horas, muitas vezes as famílias vêm, porque as famílias também não podem faltar aos postos de trabalho sistematicamente. E cada vez há menos famílias ou encarregados de educação que não trabalham, que sejam domésticos, como se dizia antigamente. Portanto não podem vir cá dentro de um horário de trabalho.(...)...o problema é que o horário do professor há uma parte que geralmente é compartimentada, outra não obrigatoriamente. Mas em termos formais o professor... essa que não é obrigatória é de gestão livre do professor, e dificilmente a escola pode obrigar o professor a fazer de uma determinada maneira. Por isso é que fica dependente muito da opção do próprio professor. E da sua motivação. Esse é o obstáculo. A não ser que a escola marcasse essas horas fora de aulas ...Algumas horas desse trabalho fora de aulas. Só que isso aí também seria se calhar constrangedor, porque depois estaria o professor fora de horas, mas não estaria cá nem os alunos, nem muitas vezes a estrutura da escola estaria disponível para o apoiar. Portanto, são algumas limitações. Mas.....mas essas limitações, para aqueles que o desejam, nunca foram limitações. (...). Agora obrigatoriamente implica – do meu ponto de vista – mais esforço.” (PCE)

Foi portanto confirmada a percepção, por parte de todos os intervenientes na comunidade escolar, acerca da existência desta barreira de difícil gestão. A evidência da dificuldade de concertação de horários entre professores e famílias, ocasionada sobretudo por uma vida profissional muito absorvente e por uma incompatibilidade que só poderá ser resolvida se os professores utilizarem os seus períodos livres para dialogarem com as famílias, parece ser uma barreira de difícil superação. O desenho dos horários dos professores obedece a critérios rigorosos que não têm como primeira prioridade a existência de tempos que sejam compatíveis com a disponibilidade das famílias; no entanto, existe a preocupação de marcar as horas de atendimento às famílias nas denominadas “pontas”, ou seja, nos períodos de início ou de fim do dia; contudo, estes períodos ainda coincidem com os horários de trabalhos das famílias, pelo que implica sempre um esforço por parte destas para poderem estar presentes na escola. Fora destes períodos, as famílias terão de

contar com a boa vontade dos professores, que se disponibilizam nos seus períodos livres para poderem estabelecer os contactos com elas. Esta desarticulação é também inibidora do desenvolvimento de outras actividades dirigidas às famílias e que são necessárias para que estas deixem de estar tão concentradas no seu sucesso profissional e material, passando a entender-se como parceiras da escola e co-responsáveis pelo sucesso dos jovens. Para que seja possível a dinamização de actividades dirigidas às famílias que funcionem como alavanca que promova uma verdadeira parceria e desvie o *focus* familiar em direcção à escola, esta deverá entender-se como responsável pela promoção deste comportamento por parte das famílias, o que deverá começar por estar desenhado nos documentos fundamentais da comunidade escolar. O Projecto Educativo de Escola define claramente as suas linhas orientadoras ao explicitar “princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Alínea a), ponto 2, artigo 3º, Decreto-lei nº 115-A/98). Este Projecto Educativo, trienal, adquire expressão prática através do Plano Anual de Actividades, que contém as dinâmicas de acção projectadas anualmente em cada uma das turmas, nos respectivos Projectos Curriculares de Turma; tal é definido pelos professores, coordenados pelo Director de Turma, e deverá estar em consonância com as linhas orientadoras do PEE. Para que esta articulação seja possível, será necessário que por um lado, todos, inclusivamente os pais, tenham participado na elaboração destes documentos, e por outro, que todos tenham presentes as estratégias e os objectivos expressos no PEE. Será necessário, ainda, que a coordenação de todo este processo não deixe de ter sempre presente a importância da articulação entre aqueles documentos, de modo que todos os objectivos e todas as metas sejam postos em prática por toda a comunidade, de modo coerente e eficaz.

Na análise feita a jusante acerca dos conteúdos do PEE, verificou-se que aquele documento salientava a importância da participação parental, presente nas três linhas de actuação conducentes ao sucesso educativo, e em cada uma das quatro metas ali propostas. No entanto, ao analisarem-se cada um dos Planos Anuais de Actividade (2006/2007; 2007/2008) não foram encontradas referências sobre actividades que “fomentassem,

responsabilizassem, envolvessem ou estimulassem a participação dos pais e encarregados de educação” (PEE 2005/2008:14 -18). Também não foram registadas quaisquer “acções, actividades ou conferências que envolvam os encarregados de educação” (ibidem).

Um dos estudos (FCG, 2002) que serviu de modelo para a aferição de resultados para com o presente trabalho, refere como barreira à colaboração parental a “escassa existência de programas que promovam o envolvimento dos pais em actividades no espaço escolar”. O mesmo estudo apresenta ainda nas suas conclusões:

“No que diz respeito à presença no projecto educativo da escola de actividades de envolvimento parental, 65% das escolas públicas e todas as escolas do ensino particular referiram a sua inexistência. Grande parte destas actividades de envolvimento parental contempladas no projecto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos da escola (Festas de Natal, Dia do pai e da Mãe, ...), sendo que as actividades que envolvem uma participação mais pró-activa dos pais e uma presença mais sistemática das nas escolas (participação em projectos educativos, participação em actividades de voluntariado na escola) aparecem com pouca frequência nos projectos educativos. Outras actividades que não aparecem no projecto educativo são as relacionadas com a educação parental e com a promoção do envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa.”

As conclusões deste estudo são validadas no presente caso. Qualquer actuação no sentido da dinamização mais inovadora daquela presença e de uma colaboração mais sustentada das famílias é inexistente. O relatório de avaliação externa do Ministério da Educação refere o seguinte:

“ As principais estratégias de mobilização/atração envolvem a promoção de reuniões, em regime pós-laboral, e as actividades festivas e solenes, como o «Dia do Patrono» e o «Dia da Escola Aberta». ” (2007:10)

As reuniões referidas naquele documento são as reuniões obrigatórias, previamente calendarizadas – de início do ano lectivo, de avaliação intercalar ou de avaliação de final de período, para além das reuniões individuais com os encarregados de educação que se efectuam quando os alunos demonstram alguns problemas de sucesso ou de comportamento. Efectuam-se ainda duas “actividades festivas solenes”: o Dia do Patrono, onde são entregues os prémios de excelência aos melhores alunos – o que traz à escola apenas os pais dos alunos positivamente diferenciados – e o Dia da Escola Aberta, em

que a adesão dos pais e encarregados de educação tem sido reduzida. Na realidade, verificou-se que a escola está consciente da falta de dinâmica desta iniciativa, não parecendo, no entanto, que se esteja a reflectir acerca da superação desta falta de mobilização parental ou na promoção de outras quaisquer actividades alternativas.

A falta de articulação parece existir a todos os níveis da hierarquia, começando por evidenciar-se na concepção do próprio PEE que não congrega os esforços de modo concertado, às chefias intermédias, que não parecem estar atentas à prossecução deste objectivo nos respectivos Departamentos Disciplinares, aos Directores de Turma, que não o tomam em consideração quando dinamizam as actividades das turmas, como foi anteriormente analisado. Reflectindo acerca desta questão, os professores referiram o seguinte. Um Director de Turma e o Presidente do Conselho Executivo abordam este assunto da seguinte forma:

"A escola organiza-se e deveria organizar-se. Ela organiza-se teoricamente porque depois entre os vários poderes dentro da escola, dos vários, digamos, as várias estruturas interventivas na escola, depois não comunicam muito entre si. (...) se formos a pensar na colaboração dos pais, talvez falte ainda a questão dos pais poderem participar no próprio PCT da turma, isso não está ainda desenvolvido. Eu creio que um bom PCT tem que ter também os pais a intervirem cada vez mais porque isso é muito importante. Uns pais que intervêm na construção do projecto curricular de turma e no próprio plano anual de actividades, pode dar o seu parecer, pode dar achegas até mesmo para conseguir evitar alguns conflitos." (DT7)

"... em termos estruturais o processo está organizado – isso eu penso que a maior parte das pessoas reconhecem na nossa escola, a organização formal está correcta... e está no sentido correcto –, agora falta os vários actores caminharem nesse sentido. Temos o problema da articulação de PEE, está correcto; o PEE com a articulação do PAA e os PCT's e os PTT's é que não está tão bem. (...) Eu posso dizer que, sem com isso assumir... que... que o Conselho Executivo não funciona, que é uma falta de Direcção. (...) E isto tem a ver com a estrutura... A vários níveis, não é somente... Portanto, enquanto... Vamos lá a ver... Enquanto que o Conselho Executivo tem uma dinâmica e uma directiva bem clara, a verdade é que em termos formais o poder de conseguir fazer transmitir e executar essas directivas passa pela negociação contínua. E daí perde alguma da sua capacidade em termos de eficácia. Talvez vá ganhando as pessoas, porque somos uma organização tipicamente de pessoas, social mais do que mecânica, mas em termos de eficácia faz alongar no tempo a execução de determinado tipo de orientações. Prolongam-se, e nunca são totalmente assumidas porque há um processo de negociação – negociação é mesmo isso, é entender a direcção que a ideia da pessoa fica-se por um caminho intermédio, vai-se caminhando gradualmente. Eu penso que a escola portuguesa viveu um problema de direcção. Viveu, e vive. Não quer dizer que seja... que tenha de ser autocrática. Pelo facto de ter que haver uma direcção, não tem que ser autocrática. Mas se conseguirmos caminhar nesse sentido... e desenvolver, eu penso que esta escola deu passos grandes nesse sentido... se conseguirmos vamos tornar a escola mais eficaz, e os professores vão começar todos a alinhar pelo mesmo, não é dentro da mesma bitola nem da mesma linguagem, mas pela mesma direcção. E

vamos então todos caminhando. Neste momento a direcção ainda é um bocado difuso, para muitos. Essa é uma das razões principais, porque cada um continua a ver o mundo de acordo com a sua perspectiva. Olha... olha para o resto, mas depois vê a sua perspectiva própria. E faz-se uma vontade de várias partes, assumindo que aquilo deve dar um todo. E não se parte de um todo para ver o que cada uma das partes pode contribuir para o todo." (PCE)

Parece claro, no entanto, que tal falta de articulação existe e que não se deve apenas a uma disfunção na gestão de topo, mas também a todos os diferentes pressupostos que são apontados como tensões e barreiras ao longo desta investigação.

A não existência de uma prática consistente de aproximação das famílias à escola, por parte dos profissionais, poderá ainda ser observada segundo outra perspectiva, que entende aquela inércia como sendo mais uma resistência à mudança do que ao envolvimento parental (Levin, 1982; Baillon, 1984; Montadon, 2001). Esta resistência pode também constituir-se como mais uma justificação para a imobilidade de alguns professores, que embora conscientes da necessidade da existência deste domínio parental na vida das escolas, não parecem dispostos a investirem nele tornando as suas práticas adequadas àquela dinamização. Levin (1982) refere que esta resistência se enquadra num sentimento de receio de os professores perderem o controlo de um processo que até ao momento era completamente dominado por eles. Por outro lado, sentem que as suas rotinas de informação e de comunicação com as famílias se encontram consolidadas e actuam dentro desses parâmetros, e não parecem desejar modificá-los. A adaptação a uma vivência escolar partilhada com as famílias e com a restante comunidade reflectir-se-á em alterações profundas que muitos preferem não enfrentar, considerando mais seguro manter os actuais padrões de comportamento. Durante as entrevistas, embora tal resistência não se tenha evidenciado nas afirmações dos professores, por vezes parece ter ficado latente, principalmente através daquilo que não foi dito, e na falta de iniciativa demonstrada. Muitas vezes os professores actuam individualmente à procura de soluções para casos específicos, mas não se mostram dispostos a efectuarem as modificações necessárias para que essas práticas se tornem uma vocação profissional e integrem o seu dia a dia na escola, encarando-as sempre como casos particulares. Tal poderá justificar a

inexistência de actividades dirigidas às famílias nos Projectos Curriculares de Turma, em total desarticulação com os objectivos expressos no Projecto Educativo. Durante as entrevistas observei que alguns professores que tinham demonstrado uma grande compreensão da necessidade da presença parental na escola, quando questionados acerca de eventuais formas de actuação conducentes a um maior envolvimento parental, mostravam dificuldade em articular um conjunto de medidas coerentes que fosse possível colocarem em prática:

“Exactamente... tinha que ser...doutro forma que não... sei lá.....sei lá, visitas de estudo... se calhar havia pais – eu lembro-me, que aqui há muitos anos, de haver uma mãe, que pronto também tinha disponibilidade, de ir às visitas de estudo, para ajudar, e não é só para ajudar, eles talvez tivessem... (...) Exacto, [ajudava os pais a entenderem] o nosso papel. Que é extremamente difícil. E eu acho que ainda é mais difícil até fora da escola, que é quando eles acham que estão noutra. Quer dizer, eles reduzem-nos a autoridade... mas sem aquela barreira física, de espaço físico. (...) Seria [a presença dos pais seria muito importantes nessas actividades], mas também é complicado, quer dizer, pedir isso às pessoas. Quer dizer, haveria pessoas – ou seriam no fundo sempre os mesmos a participar – mas se calhar há pais que se calhar até trabalham doutra forma, por turnos – não sei, digo eu – e que talvez pudessem naquele dia em particular. (DT8)

Esta dificuldade expressa em conceber medidas que possibilitem a superação de uma fragilidade existente no âmbito da relação que se estabelece entre as duas instituições, manifestada por alguns profissionais, pareceu-me, na realidade, mais uma resistência à mudança do que uma resistência ao envolvimento parental, confirmando a tese de Levin.

A questão da formação também foi referida durante as entrevistas. São diversos os autores que defendem a existência de cursos para professores que abordem este tema, ou a existência de uma disciplina sobre a dinâmica parental a ser incluída nos currículos de formação dos profissionais (Greenwood e Hickman, 1991:286; Marques, 1993:16; Schargel, 2002:s.p.). Montandon (1994:204) considera necessária uma “formação inicial e uma formação contínua” para que os professores adquiram competências a este nível. Tal formação permitirá que os professores entendam a importância do envolvimento parental e saibam lidar com ela, reconhecendo que não existem modelos de famílias que sejam convenientes às escolas; deverão também compreender que também que não existe apenas uma única “matriz para

determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoio”, sendo diversos os meios e estruturas familiares adequados a que o jovem seja apoiado; permitirá ainda aos professores “mudar as atitudes face às famílias minoritárias e partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade de ajudar os seus filhos.” (Davies *in* Marques, 1993:16). De facto, a ausência de formação dos professores numa matéria tão determinante para o sucesso dos alunos não permite elevar os seus níveis de consciência relativamente a um assunto que exige da sua parte uma dinâmica bastante diferenciada. Foi verificado que a preparação formal dos professores a este nível é muito reduzida: os antigos modelos de formação profissional eram em geral omissos no que respeitava à relação escola/família e tal facto poderá ser em parte responsável pela imobilidade de grande parte dos profissionais no que diz respeito à dinamização, de modo sustentado e coerente, de uma verdadeira cooperação com os pais; os actuais cursos de formação de professores também não parecem atribuir a relevância necessária a esta temática. Contudo, a maioria dos professores considerou importante a questão da formação neste âmbito:

“Ah, isso não tenho qualquer dúvida. Ah, para mim a formação é fundamental. Que eu saiba, não existe [a formação]. Isto é assim, neste país é um bocado assim: ou a pessoa já tem a vocação, já tem aquelas características, e ao longo da sua profissão vai desenvolvendo – aqui como eu (...) aquilo já está na pessoa e ela desenvolve, naturalmente, não tem problema nenhum... Ou não tem... não é não tem... não é tão óbvio, não é tão evidente, e precisam de ser trabalhados...” (DT8)

“Eu penso que sim, eu quando fiz Psicologia Educacional, portanto, eu fiz o meu estágio em 97/98, e em Psicologia Educacional e na disciplina que se chamava Organização e Desenvolvimento Curricular, nós incidíamos muito também na participação dos pais, já se falava muito nisto, são teorias que vêm da Europa, sobretudo, e Estados Unidos e o Canadá (...) Sim, mas pouca [formação]. Também não foi uma coisa...” (DT7)

“Sim, é deficiente [a formação]. Mas também não estariam, daquilo que eu sinto... se nós propusemos essa formação de modo *tout-court*, muito clara, de modo objectivo, pragmático, não teria adesão. Ou seja, essa formação... não porque... não é uma pressão, porque não há formação que tenha a ver directamente com a actividade científica, em termos académicos, académicos... de conteúdos. (...) Por isso é que se nós fizemos a nossa formação, e convidarmos as pessoas, eu penso que a adesão seria pequena. Esta área tem sido trabalhada de uma outra maneira. Tem sido com formação-acção. Associada à acção.” (PCE)

Todos parecem concordar acerca da importância da formação associada à experiência de cada profissional, aspecto ainda pouco trabalhado na escola de

hoje e que se reflecte nas práticas quotidianas dos professores que não se encontram devidamente sensibilizados para desenvolverem acções concertadas no âmbito da promoção do envolvimento parental.

Levin, (1982: 5) refere que com a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação – que dão uma nova dimensão, mais imediata e abrangente, aos contactos estabelecidos entre a escola e os pais – por vezes aquelas demitem-se da concepção de qualquer outro processo de aproximação às famílias, não reflectindo sequer acerca deste assunto. Como já foi referido, a escola instalou uma plataforma electrónica através da qual pais e professores ficam aptos a dialogar, trocando informações que podem enriquecer o diálogo recíproco. No entanto, este meio de comunicação não parece ter sido adoptado nem pelos professores, nem pelos encarregados de educação, que ainda não o integraram nas suas práticas diárias. A hipótese demissionária de Levin não se confirma, pois ainda não existe a percepção da capacidade de utilização deste instrumento de comunicação. Esta indiferença relativamente à utilização de um meio inovador pode ser encarada como mais uma dimensão da resistência à mudança: para que aquela prática se constitua como facilitadora da relação entre as duas instituições, ambas teriam de vencer a resistência relativa à utilização de meios informáticos para fins para os quais não são usualmente utilizados, integrando aquelas práticas na sua vivência diária. Tal utilização significaria uma alteração em termos organizacionais e exigiria a assumpção de novas metodologias que se deveriam constituir como rotinas inovadoras.

Existe o entendimento que o elo de ligação entre a família e a escola é constituído pelo conjunto dos directores de turma, entendidos como mediadores entre as famílias e os restantes professores. Embora o contacto dos pais e encarregados de educação com os diferentes professores não esteja vedado, é sempre articulado pelo director de turma, evitando-se deste modo que fique desconhecedor de qualquer problema que surja no contexto dos alunos pelo qual ele é responsável. Deste modo, a responsabilidade de todo este processo recai essencialmente sobre esta figura organizacional. Reflectindo sobre o assunto, e dando relevo à actuação dos directores de turma como os

verdadeiros agentes de mudança, o Presidente do Conselho Executivo referiu o seguinte:

“Seria... isso que nós estamos a pedir é uma transmutação das funções directivas. E, como tudo o que tem a ver com sistemas humanos, do meu ponto de vista não pode ser feito de um modo radical não resulta. E o que se está a pedir é que, se há três anos o director de turma era um papel formal, está-se a pedir que seja cada vez mais um.....verdadeiro director de turma, um gestor pedagógico da turma...com capacidade de intervenção até no planeamento das disciplinas, que é o que ele devia fazer, e na articulação entre os vários conteúdos. Ora, isso é mudar uma prática instituída... quê?... há 30 anos... e tem que ser mais lentamente. Portanto, isso causa-nos insatisfação, mas talvez uma acção de formação ou uma prática formativa resulte. Penso que, por exemplo, mesmo na nossa escola tenho sentido isso ao longo destes últimos três anos. Gradualmente tenho visto os professores directores de turma a assumirem uma postura e uma organização de trabalho cada vez mais...mais pró-activa. É claro que vai dizer se “estou satisfeito?” Não, não estou. Mas que “está a caminhar no sentido certo?”, isso acho que está. Lentamente, porque tem a haver com a inércia dos sistemas humanos. (...) Deixa-me só dizer: eu quando digo esta inércia não quer dizer que eu... fica, “pronto, tem que ser, é”, resignado. É uma compreensão de um processo que eu sinto-me a par, não quer dizer que eu me resigno a, mas que entendo que nestas situações – e quando trabalhamos com adultos – temos também de dar algum tempo de consolidação de práticas, porque mais difícil do que um jovem sem bases ou inseguro é um adulto inseguro, do meu ponto de vista. E portanto é essa... o que faz, às vezes, ser – apesar de não estar resignado – perceber, compreender, e... suspirar fundo e insistir mais um bocadinho. Continuamente, com uma pressão constante e firme, mas sem procurar rupturas que deixassem as pessoas sem apoio... sem apoio pessoal.” (PCE)

Verifica-se, pois, que aos directores de turma tem sido exigido um esforço que correspondente a um novo posicionamento na comunidade escolar, de modo a que estes se assumam como os mais habilitados interlocutores entre a comunidade e a escola, e ainda como os mais dinâmicos agentes de mudança. Verificou-se que na escola esta nova dimensão ainda não é assumida na sua plenitude, parecendo que a resistência por vezes ainda é um facto determinante no imobilismo que se sente em relação ao estabelecimento de uma comunidade verdadeiramente virada para as famílias. A tese de Levin, relativa à resistência à mudança ser um factor mais dominante do que a resistência ao envolvimento parental, por parte dos profissionais, pareceu assumir uma maior consistência.

Davies, no seu estudo (1989) refere-se a um modelo de pai que os professores transportam consigo:

“...um modelo tradicional de classe média, daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos. As famílias que se desviam deste modelo de maneira significativa são suspeitas e perturbam muito os professores.”

Embora este “modelo de classe média” tenha sido apenas percebido por Davies, não tendo sido objecto de uma avaliação mais profunda, tal pode eventualmente ser um factor plausível da explicação da dificuldade de aproximação da escola às famílias, principalmente aquelas que são consideradas mais “difíceis de alcançar” (Marques, 1993:11). A maioria dos actores entrevistados referiu como características dominantes dos pais que se têm mostrado mais vocacionados para acompanharem o percurso dos jovens, o facto de pertencerem a uma classe média/média-alta, com famílias estruturadas e elevadas expectativas acerca do futuro dos jovens. Embora a metodologia deste estudo não o tenha orientado no sentido de permitir um traçado minucioso das famílias, em termos de estrutura e de valores, tendo-se baseado na caracterização dos relatórios prévios de avaliação da escola, foi percebido que a maioria das famílias parecem estar situadas perto deste modelo parental “ideal” referido no estudo de Davies. Esta percepção resultou mais daquilo que não foi dito do que das afirmações dos profissionais sobre o assunto. De facto, os professores, de modo geral, não evidenciaram características ou valores familiares que pudessem aparecer como perturbadores, desviantes ou prejudiciais à relação que se deseja que estabeleçam com a escola, embora concordem que tal e características existem numa minoria de famílias mais fragilizada, referindo no entanto que são em número reduzido. Deste modo, as características da generalidade das famílias não parecem interpor-se como barreira, pois os profissionais parecem lidar com elas sem problemas adicionais. Marques (1993: 11) considera que os professores estão conscientes que independentemente dos seus esforços existem pais que não respondem aos seus apelos e que demonstram um grande distanciamento em relação ao percurso escolar dos seus filhos. Por vezes os esforços para que as famílias se dirijam à escola são coroados de insucesso, sendo os pais acusados de se mostrarem desligados da vida académica dos jovens, mantendo essa atitude independentemente das estratégias geradas pela escola. Por outro lado, embora as famílias já evidenciem possuir algum conhecimento acerca dos benefícios do envolvimento, embora em grande parte dos casos a prática não coincida com as respectivas convicções, semelhantemente ao que se passa com os profissionais. Frequentemente esta apatia por parte dos pais e encarregados de educação funciona como um obstáculo a novas iniciativas de

dinamização por parte dos professores, que sentem que aos seus esforços não obtêm qualquer resposta. Alunos e Directores de Turma referem:

“Porque há pais que... ou enfim, também há aqueles pais que só vêm, pura e exclusivamente, à escola quando lhes é chamado vezes e vezes sem conta.” (RA8)

“Sim, há os pais que não têm mesmo desculpa. E não têm mesmo. Eu por exemplo tenho um caso agora na minha direcção de turma, que eu já perguntei à aluna se ela acha que a mãe não vem vez nenhuma à escola, que eu não a vou conhecer até ao final do ano, e isso não pode ser. (...) ... mas às vezes em relação a esta aluna, a este caso concreto que eu te estou a dizer, eu já disse “não, eu acho que vou um dia bater à porta da casa da senhora e dizer “olhe, é boa hora para?””... vou achar uma hora que seja... não é em cima da hora de jantar, se acha que pode ter 5 ou 10 minutos para falar comigo.” (DT8)

“...falta-me conhecer [pais de] dois alunos, que já vêm comigo desde há três anos, que não conheço os pais, e uma delas mora aqui mesmo em frente à escola....Eu não sei... Para já, na minha opinião, sejam quais forem os motivos, sejam quais forem os impedimentos, há um desinteresse. Se não houvesse um desinteresse, pelo menos uma vez tinham cá vindo.” (DT9)

Os motivos que levam os pais a este imobilismo foram alvo de uma prolongada reflexão durante as entrevistas, como até ao memento tem vindo a ser descrito. Foram sugeridas várias causas que o justificassem, sendo diferenciadas as barreiras de acordo com o contexto sócio-cultural das famílias e aparecendo com carácter transversal a falta de disponibilidade. Por outro lado, as famílias mais fragilizadas parecem ter dificuldades de aproximação, também motivadas pelas diferenças culturais. No entanto, para os pais de contexto médio e médio-alto, cujos filhos seguem o seu percurso escolar sem problemas, essa apatia tem ainda uma outra leitura por parte dos professores, com a percepção de que como “está tudo bem” não necessitam de estar presentes. Esta hipótese foi levantada por Levin (1982:5) e parece confirmar-se no presente estudo. Os professores reflectem do seguinte modo:

“Porque há pais como acompanham muito bem os filhos em casa, também não vêm. Ou seja, sabem que os alunos são razoáveis ou bons e percebem que não necessita porque, “ele é um aluno bom o que é que eu vou lá fazer à escola?”(DT 7)

Se são alunos bons, normalmente os pais não me procuram muito, a não ser quando convocados, mas quando são convocados vêm. Se são alunos, enfim, médios... (...) Sim, porque à partida não lhes dão grandes problemas e portanto eles vêm saber se há alguma novidade ou... (DT9)

“Eu acho que as pessoas quando têm demasiados problemas e quando há, de facto, gangs na escola – porque há escolas onde há gangs, e é pena –, talvez tenham um bocadinho mais de necessidade de se unir para fazer qualquer coisa. (...) Acho que “o mínimo está assegurado, está tudo bem, não há grandes problemas e, portanto... deixa

andar.” (...) De falta de segurança, de... (...) Que mobilizam realmente os pais. Quando sentem que os filhos estão ameaçados, ou que eles estão ameaçados, aí talvez seja mais fácil de mobilizar as pessoas, não é? Depois reclamam por outras coisas. Porque não funciona, porque o refeitório não presta, porque o bufete está uma porcaria – os miúdos andam a correr e metem os pés nos buracos, torcem os pés, partem os pés, partem os braços –, que as casas de banho não prestam... (...) Acho que a maior parte dos pais tem a sensação que esta escola já foi muito má, mas que agora está francamente melhor em termos de segurança, em termos de aspecto, em termos de qualidade de ensino... e portanto estão descansados.” (PAPEE)

“O aluno leva o 3 para casa, ou leva o 10 para casa – em função do nível de ensino em que está –, uma falta aqui outra falta ali, também são coisas que se vão resolvendo e que se calhar eles nem percebem, porque a única coisa que vêem é a ficha informativa, (...) e as coisas estão todas bem, está tudo a correr bem, ele até tem positiva, ele até se porta bem, até não-sei-quê, e vão deixando andar, e vão deixando andar, e vão deixando andar.” (ACE)

“...temos jovens e famílias com expectativas muito altas, e a maior parte dessas famílias escolhe um determinado tipo de cursos – e eu acho também que nesses cursos, nessas turmas, em geral, as coisas funcionam bastante bem. Também pode ser assim, então os pais também não participam porque a escola responde à expectativa desses.” (PCE)

Deste modo algumas famílias entregam os jovens à escola e omitem qualquer tipo de participação. Os directores de turma, os pais e encarregados de educação e os próprios jovens concordam que esta é uma prática das famílias e que se encontra associada à percepção comum, anteriormente referida, que a deslocação à escola será resultado de uma situação problemática de comportamento ou de sucesso. Esta imobilidade é entendida por muitas famílias como um sinal positivo de não existência de problemas, o que consideram desejável.

Verificou-se, pois, que diversos factores concorrem para “afastar” os pais da escola. Reflectindo acerca da dificuldade na aproximação destas, os diferentes Directores de Turma e um representante dos Encarregados de Educação expuseram o seguinte:

“...o que é difícil – penso eu – é conseguir que eles venham uma primeira vez. Eu acho que se conseguirmos que eles venham uma primeira vez – esta é a minha opinião... Agora... eu penso que ultrapassada esta primeira barreira, que é de facto difícil, às vezes, em certos casos... (...) Se eles desfizerem essa ideia que têm de nós. ... (...) que é com actividades que chamem os pais à escola, isto é, uma maneira um bocadinho “ardilosa”, vá lá, de fazermos isto, mas terá que ser. Ou em festas, quer dizer... em determinadas alturas, ou no fim do ano, ou... (...) É das tais coisas..., mas ultrapassada a primeira barreira, se o director de turma, enfim, tem alguma sensibilidade – e genericamente penso que tem – e alguma disponibilidade, é relativamente fácil.” (DT8)

“É preciso... é preciso tudo isso, é preciso andar nisto já há muito tempo, para que tu quando comesças a falar com as pessoas... alguma psicologia, pronto. Acho que é a palavra indicada. Para quando tu comesças a falar com as pessoas consegues ires

estudando essa pessoa, e veres até que ponto é que podes ir. E se tu fores, através da conversa, se tu os fores cativando e os puseres do teu lado, então aí tu consegues. (DT9)

“Temos que os convocar. Tem que ser uma convocatória de carácter muito urgente. Ou seja, para que venham e para que tenham de facto a percepção de que é uma coisa grave, não digo ameaçando mas dizendo que como os pais não intervêm minimamente, nós não conseguimos resolver determinadas questões, teremos ou que sinalizar a Comissão de Protecção de Menores. Porque de facto um pai que não vem a uma escola é quase um abandono, nós não conseguimos ver isto como um abandono, mas isto é um abandono. Nós olhamos para os números do abandono escolar mas este abandono escolar é também um abandono remediado, porque estes miúdos estão abandonados e eles...” (DT 7)

“Eu acho que os pais deviam ser convocados e sob penalidade de pagarem multas, porque hoje em dia o que move as pessoas é o dinheiro. Portanto, havendo uma multa a pagar porque não se participa, não se comparece numa reunião escolar, eu penso que viriam mais. Serem penalizados... (...) Porque a isso chama-se negligência e há pais muito negligentes com os seus filhos.” (REE8)

Neste âmbito, foi verificado que os diversos actores da comunidade educativa tentam dimensionar estratégias que aproximem as famílias da escola, de modo a que sejam ultrapassadas as barreiras existentes. Davies (1993:24) considera que “não existe uma única maneira correcta de envolver os pais”, dado que as situações são diferenciadas, de escola para escola e de família para família. Considera ainda que deverão ser utilizados todos os processos possíveis para trazer os pais para a escola, afastá-los do seu alheamento e colocá-los em diálogo com os professores. Deverão também ser dinamizadas medidas que levem os professores ao encontro das famílias e que contrariem a inércia existente. Epstein (*in* Marques, 1993:21) propõe diversas medidas que têm sido alvo de reflexão por parte de muitos outros autores, e que podem-se agrupar em três grandes temas:

Um primeiro que diz respeito ao desenvolvimento de actividades de leitura entre pais e filhos, e que vão desde uma leitura diária e regular dos pais para os filhos, ou dos filhos para os pais, a idas em conjunto a bibliotecas. Quaisquer medidas conducentes a estimular os hábitos de leitura, principalmente conjunta, são encaradas como dinâmicas fundamentais. Sugere também o empréstimo de livros aos pais, por parte das escolas, para que estes se interessem pela leitura e a dinamizem junto dos filhos. Epstein refere um segundo conjunto de medidas promotoras da interacção entre pais e filhos

tendo a escola como mediadora, como a marcação de trabalhos de casa que exijam a colaboração parental e sugestões para que pais e filhos desenvolvam actividades diárias conjuntas, que podem ir desde jogos educativos a qualquer outra actividade de carácter cultural, como visita a museus ou ida a exposições. Um terceiro conjunto de medidas tenta tornar os pais em para-profissionais do ensino, desenvolvendo neles competências que lhes permitam colaborar com os professores nas tarefas. Situam-se neste caso o estabelecimento entre professores e pais de acordos formais de supervisão dos trabalhos de casa ou outros, a assinatura dos cadernos e dos trabalhos dos filhos, e a permissão aos pais para assistirem a aulas, explicando-lhes também certas técnicas de ensino. Muitos autores sugerem ainda cursos para os pais a serem ministrados pelas escolas, verdadeiros *workshops* de desenvolvimento de competências. Além dos aspectos que se pretende concertados entre as duas instituições, os autores consideram ainda necessário que os governos actuem no sentido de legitimar cada vez mais a presença dos pais na escola, definindo medidas políticas nesse sentido. Epstein (1987) e Machbeth (1898) referem ainda que “há países onde a presença dos pais na escola é mesmo considerado um critério de apreciação da excelência das escolas assim como da atribuição de recursos” (*in* Montandon 1994:205). Este critério de avaliação, como já foi mencionado, existe em Portugal e foi um dos aspectos considerado simultaneamente um ponto fraco e um desafio na escola em estudo, que se constituiu como um factor de sentido mais negativo – embora não impeditivo – na atribuição de uma classificação conducente à autonomia do estabelecimento. Alguns autores propõem a existência de um sistema de avaliação para pais que permitiria que estes fossem totalmente responsabilizados pelos diferentes compromissos que assumiriam perante a escola (Finn, 1987:s.p.). A responsabilização dos pais e encarregados de educação em todo este processo afigura-se da maior importância. Os diferentes actores desta comunidade educativa reflectiram sobre eventuais dinâmicas de envolvimento parental que poderiam ser utilizadas nesta comunidade escolar. Estas actividades, embora não estejam directamente enquadradas nas medidas propostas por Epstein, poderão constituir-se como um processo que permita a aproximação das famílias da comunidade educativa. Professores, encarregados de educação e jovens reflectem:

“Por exemplo, os pais que trabalham numa pastelaria podiam trazer um bocadinho das suas coisas. E por exemplo, fazer uma venda cá na escola ou numa área de bijutaria, os pais trazem as coisinhas e...fazer uma venda.” (RA7)

“E se os projectos todos que as escolas desenvolvem e que... cada vez que há festas e convívios... eu acho que isso é muito importante também para chamar aos encarregados de educação a ideia de que os alunos estão cá, e nós insistimos, e é bom que venham para conhecer – porque há pais que nunca vieram aqui, que não conhecem a escola, nem conhecem os professores, nem nada. Eu acho que ao criar esses convívios e essas festas, é uma oportunidade também de trazer os pais à escola.” (RA8)

“...acho que deviam ser criados alguns dias, nem que algumas actividades em que puxem os encarregados à educação, que envolvam professores, encarregados de educação, que envolvam tudo o que constrói o aluno. Um aluno não é construído pela matéria, nem só construído pelas secretárias da escola, pelas secretárias falo em mesas, porque tudo isso faz parte do aluno.” (RA9)

“Tento pedir aos pais que participem, preciso de pais para irem comigo nas visitas de estudo. (...) Ainda não se realizou nenhuma visita depois de ter pedido essa colaboração mas sei que são pais que estão prontos para isso. (...) Mas talvez trabalhar com os miúdos em Formação Cívica, mostrar que os pais podem vir à escola, e aliás, os pais deviam de ir às aulas de Formação Cívica, e até acho que as aulas de Formação Cívica poderia de vez em quando, uma vez por período, ser no pós-laboral em que juntasse pais e alunos. Em vez de haver uma reunião, há uma aula de Formação Cívica em que se vai trabalhar questões que são importantes da turma, ou não, ou questões de escola porque também pode ser, se a turma não tem problemas trabalha-se questões de escola e os pais estavam também presentes. Essa aula, digamos, no sentido mais lato, que permita que os pais também intervenham, eu acho que era muito proveitoso. Esses pais podiam ver a escola de outra forma, ou então passarem a mensagem aos alunos. (...) Por exemplo, a Assembleia de Escola pode muito bem mobilizar os pais, portanto, uma assembleia de pais ou representantes de encarregados de educação, e pode pensar em actividades comuns dentro da escola. E essas actividades trazem certamente os encarregados de educação à escola. Porque como é uma actividade que é pensada em conjunto, entre Assembleia de Escola e a própria Associação de Pais, isso tem um certo papel. Por outro lado, os próprios, portanto, o órgão de gestão também pode pensar em sessões, calendarizar uma espécie de painéis em que convida os pais a preencherem aquele painel. Ou seja, haver uma espécie de plano anual de actividades também dos pais (...) Por outro lado, há vários saberes que as pessoas têm escondido e que podem trazer e partilhar, e os professores não têm necessariamente que ser os professores dos filhos. Portanto, vão assistir ou a uma sessão de gastronomia, porque não? Porque é uma partilha de um saber. Ou porque há uma iniciação ao crioulo, porque há aqui muitos falantes de crioulo de base portuguesa, e porque não aproveitar isso para saber como é que funciona, porque muitos professores não têm a noção de que o crioulo é uma língua que não é flexionada da mesma maneira. (...) E é curioso porque é assim, estes miúdos têm avós, avós que muitas vezes sabem pintar, sabem bordar, sabem tantas coisas, porque não aproveitar isso? Que essas pessoas estão sem fazer nada e trazê-las à escola em que estava o atelier montado, que estão a trabalhar! (...) Eu há uns dias ouvi dizer que a escola provavelmente iria albergar um Centro de Novas Oportunidades. (...) Se a escola aproveitar também isso, que é uma mais-valia para a escola, e se a figura que coordenar o Centro tiver a capacidade de trazer os pais e toda a comunidade a colaborar é uma coisa muito, muito importante! (...) E esses pais que vêm pela mão dos próprios filhos, portanto, se os filhos temessem isso não davam a conhecer aos pais que aquilo existia. É também uma valorização porque esses pais acabam por vir. (...)Porque por exemplo, não temos professores de literatura nesta escola que são professores que têm até certas competências para falar de literatura, e não promovem, não há um espaço em que se promova um curso de literatura, porque não um curso inicial de literatura aos pais? Porque aqueles pais podem estar muito interessados, ou então recolher património... (...)Os professores de Inglês, porque não uma breve iniciação ao Inglês? Ou então uma coisa muito curta. E isso muitas vezes até permite que os pais se

inscrevam num curso de Inglês de iniciação e que a escola também pode oferecer. Ou os pais que não são falantes podem vir para o curso de Línguas e Culturas.” (DT7)

“Nas visitas de estudo é uma das coisas que até deveria haver pais que pudessem ir, porque não só metem os seus filhos na ordem, como muito mais facilmente metem os filhos dos outros na ordem. Coisa que hoje em dia o professor, se... se ralha com o aluno tem o pai no dia a seguir aqui, é uma tolice porque as crianças são inquietas, é a natureza, é a idade delas, e têm que ser chamadas à atenção, senão é uma rebaldaria pegada.” (REE9)

“...na Formação Cívica devia-se instituir a Assembleia de Turma, ensinar os miúdos a participar, a estar, a discutir os problemas da turma, em modo de assembleia mesmo e eventualmente até, às vezes, assembleia de turma alunos e pais, porque... pronto, todos os parceiros do processo educativo na turma podiam estar... só que isso, não sei se as pessoas consideram que isso ainda não é o momento certo, ou não consideram isso relevante, mas a adesão que eu tenho tido a essas minhas sugestões é sempre muito fraca, eu quase diria que é nula. Não é nula porque fazem algum trabalho, mas não o fazem deste modo formal. (...) Eventualmente poderiam ser todos os professores, mas pelo menos alunos e pais e discutir os problemas. Os professores também, eventualmente, depende da situação. E isso era uma situação... Bem, porque para juntar os pais tem que ir fora de horas. E às vezes tantos alunos como pais têm algumas limitações, mas eu penso que os professores não têm tomado a iniciativa, nunca. Porque deviam organizar o processo pelo menos... nunca, ou então muito pontualmente... deviam organizar o processo pelo menos em termos de turma, a assembleia de turma, e trabalhar. E depois quando os problemas ou os projectos da assembleia dessa turma tivessem de ser auscultados então chamava-se os pais e... mas pronto, não era para ir discutir do zero. Já com... E então sim, aí temos os alunos a funcionar como mediador, mediador participante, mas numa base sustentável, não numa base individualizada, atomizada e fragmentada, que aí ninguém entende o que é que se pretende dele. E às vezes... desvirtua às vezes a comunicação, no sentido que lhes é favorável.” (PCE)

Este nível de consciência demarca a existência já de uma relativa vocação dos actores desta comunidade educativa na dinamização do envolvimento parental e revela que existe realmente uma percepção muito positiva acerca da sua importância.

A dinamização da associação de Pais e Encarregados de educação também é uma preocupação. Nos Estados Unidos, bem como na Inglaterra, são muito populares as *Parent-Teachers Associations* – organizações que trabalham no sentido de desenvolverem a colaboração estreita entre a escola e a família, fazendo campanhas de educação de adultos e de pais, ajudando as escolas a adquirir fundos, prestando também apoio aos alunos com mais dificuldades (Marques, 1993:17). Estas associações estabelecem parcerias entre professores e pais, e permitem uma educação comunitária e familiar compensatória, tentando minimizar as consequências do “efeito Mathew”. A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação referiu estar a

trabalhar no sentido de criar uma associação de “Amigos da Escola”, que embora não seja uma PTA, acaba por assumir alguns dos seus pressupostos:

“Nós, inclusivamente, pusemos a hipótese de fazer uma associação de pais e amigos da escola, em que estaríamos a incluir qualquer pessoa, desde professores, a funcionários, a avós, a tios, a outras pessoas, que quisessem ou que pudessem – porque há muitos filhos que não estão com os pais, não é? – que quisessem intervir, que quisessem ajudar, que quisessem colaborar nalguma coisa, porque eu sei que há...” (PAPEE)

Por outro lado, existem práticas na escola que poderão, por si próprias e involuntariamente, serem facilitadoras da aproximação desta às famílias. Assim sendo, foi referida a importância da continuidade pedagógica – permitindo que os professores prossigam de ano para ano com a mesma turma, e colocando esta prioridade sobre todas as outras em termos de distribuição de serviço lectivo – como um aspecto da maior relevância, não só para o sucesso dos alunos, mas também para que sejam criados os laços de confiança e de afecto entre os professores e os pais. Embora este critério de continuidade não tenha sido aplicado com o propósito directo de estimular o envolvimento parental, na realidade tem permitido que aqueles laços se tenham aprofundado. A escola, ao privilegiar tal prática, permitiu que o conhecimento recíproco entre professores e pais fosse sustentado e que se comesçassem a estabelecer algumas parcerias com um carácter inovador. Um Director de Turma reflecte sobre esta prática:

“...há uma coisa que é extremamente positiva e que foi feita há relativamente pouco tempo, que é o facto de nós podermos... termos oportunidade de trazermos connosco uma turma – portanto dar continuidade pedagógica. Tu conheces os alunos, e conheces os pais também. (...) É porque tu aprendes a lidar com as pessoas. Tu já sabes que uma determinada mãe ou pai tem determinadas características, e portanto para chegares até ele tu terás que ter... pronto, uma forma de conversar completamente diferente, enquanto que há outros que tu podes ser muito mais frontal e aberta. Portanto acho que isso nos dá grandes vantagens.” (DT9)

Verificou-se, portanto, que a aproximação dos pais à escola é efectuada num quadro que apresenta algumas dificuldades na concertação entre os diversos actores. Os professores, quer por contingências resultantes dos seus horários de trabalho, quer por uma atitude de alguma resistência à mudança, embora estejam perfeitamente conscientes da importância da colaboração e do envolvimento parentais, não actuam de modo a proporcionarem esta

aproximação. A dificuldade de concertação de horários entre os professores e famílias aparece como um factor dominante na disfunção existente. Por outro, as famílias constituem-se com diversas barreiras que as afastam da escola, sendo a dificuldade em disponibilizarem parte do seu tempo para acompanharem os jovens no seu percurso escolar e sobretudo a concentração do seu *focus* nas respectivas carreiras as que mais se evidenciam. Para além desta indisponibilidade, que é transversal a todas as famílias, independentemente do respectivo contexto sócio-cultural, aquelas de contexto mais fragilizado demonstram baixas expectativas acerca da escola e do futuro dos filhos e não se aproximam, sendo a barreira cultural que os afasta da escola um obstáculo de difícil transposição. Considera-se ainda confirmada a conclusão do Relatório de Avaliação Externa do ME: "...ainda não se verifica uma articulação plena entre o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares de Turma." (2007:7). Os directores de turma ainda não se posicionam como os principais dinamizadores da aproximação das famílias à escola, não promovendo a articulação entre as metas do PEE e os conteúdos dos PCT. Esta ausência de articulação constitui-se, ela própria, como mais uma importante barreira a vencer e deverá ser encarada pela direcção executiva como um importante desafio a vencer. Para que exista uma estratégia conducente a uma verdadeira parceria entre escola e família, todas as barreiras deverão ser ultrapassados e interiorizados os procedimentos adequados. Os primeiros passos estão a ser dados, embora ainda não haja uma coerência de actuação nem uma coordenação efectiva. Verificou-se a existência de alguns projectos individuais e de uma primeira avaliação desta questão a nível de gestão de topo. A co-responsabilização das famílias pelo processo educativo dos jovens, juntamente com a escola, afigura-se uma peça fundamental.

3.O *go-between* no acto educativo e a transversalidade da actuação do aluno

Pais e professores nem sempre se dão conta que aqueles de quem falam são também aqueles através dos quais falam.
Perrenoud

Actualmente algumas escolas praticam verdadeiros exercícios de abertura aos pais e à restante comunidade, que se traduzem numa multiplicação de contactos (excursões, visitas, ateliers, eventos, representação de pais em instâncias de gestão e muitas outras formas de abertura) e que se tornaram um complemento às mensagens escritas e aos contactos directos entre os pais e os professores. Na escola em estudo, os “artefactos visíveis” (Schein, 1992, *in* Carvalho, s.d.:2), desde os rituais às tecnologias existentes (reuniões, telefonemas, cadernetas, sistemas de comunicação *on-line*), encontram-se maioritariamente assegurados. Todavia, as condições necessárias para que exista uma verdadeira comunicação poderão assumir outras interferências que por vezes não podem ser controladas por processos “visíveis”. Será necessário, portanto, avançar um pouco mais na interpretação das circunstâncias reais que se interpõem entre os actores adultos desta comunicação. Sabe-se que famílias e escolas utilizam frequentemente os jovens para transmitirem as suas mensagens. Estes, por vezes, prontificam-se a entregá-las com a maior transparência e celeridade; outras, aquelas são inexplicavelmente esquecidas no fundo das mochilas, ou entregues quando o assunto já não apresenta qualquer oportunidade; por vezes, os pais são arrastados para a escola para assistirem à entrega de um prémio ou a uma exibição de dança; outras, questionam-se em como não tomaram conhecimento daquela reunião tão importante onde se iria debater o comportamento da turma. Tudo isto acontece sem que os adultos se mostrem capazes de controlar a qualidade daquela interferência continuamente processada: o espaço que medeia os grupos de pertença dos jovens é o domínio onde reside a sua liberdade, e a gestão que estes ali efectuam depende de factores que ainda não se tornaram suficientemente claros, nem para as famílias, nem para os professores.

Durante as entrevistas, todos os actores demonstraram uma plena consciência do poder do jovem nesta mediação entre os interlocutores adultos, e de que o *go-between*, longe de ser um “mensageiro dócil” (Perrenoud, 2001:30), torna-se um artifice do seu próprio futuro ao mediar os processos de comunicação existentes. Verificou-se que todos concordam que os jovens têm desde cedo consciência do seu poder como mediadores de um diálogo que lhes diz respeito a si, mais do que a qualquer adulto. Representantes dos alunos, dos encarregados de educação e o Presidente do Conselho Executivo referem:

“E que normalmente os alunos quando lhes pedem dizem sempre uma versão mais favorável para o seu lado...” (RA8)

“Aqueles alunos que não ligam à escola, que para eles é-lhes indiferente estar ou não na escola, e que aos pais vão dando uma imagem que é completamente diferente, “está tudo a correr bem, o professor diz que estou interessado, hoje até participei”. (RA9)

“Não fazem essa mediação honestamente. Pelo contrário, a culpa é sempre do professor, nunca deles, porque é próprio da idade deles. Estão numa idade dos treze, catorze anos, em que é uma idade complicada da adolescência deles, e por vezes não têm princípios em casa, ou abertura da parte dos pais em que o lema seja, em que o lema seja: “diz a verdade e não tens castigo e vamos conversar” e aí a criança tem muito mais facilidade em dizer o que se passou. Portanto, nestas idades eu não acredito que na sua maioria as crianças reajam assim. Mesmo que haja uma certa abertura, a própria criança nesta idade tem tendência para omitir e depois é claro que dá confusão.” (REE9)

“...só que o aluno tem-se mostrado, do meu ponto de vista, ao longo do tempo, que em geral – não quer dizer sempre, mas em geral, se calhar pouco mais de 50% das vezes – não é o melhor instrumento ou.....ou a melhor via... mediador... da comunicação entre a família e a escola. Daí que devia de haver maior interligação entre os directores de turma e os próprios pais dos alunos (...) porque ele transfere uma imagem que, nós temos constatado, a maior parte das vezes não corresponde àquilo que é a verdade. (...) É um elemento participante, mas não é bom porque como ele é participante orienta a informação...” (PCE)

Assim sendo, parece ser um facto que os jovens utilizam este espaço de liberdade para construírem os muros da sua autonomia, autonomia esta edificada sobre a imagem que desejam projectar sobre os outros, principalmente sobre os seus pares. Actuam neste território de modo intuitivo, não parecendo existir regras nem padrões de actuação: os jovens agem quando se sentem em perigo, ou seja, quando a sua autonomia é posta em causa. Um adulto não consegue facilmente penetrar neste reduto, muito em particular a partir do momento em que o jovem assume o seu desejo de independência e inicia a construção do seu espaço de liberdade. Este momento parece situar-se ao longo do período referente ao oitavo ano de

escolaridade, pois até ao sétimo os jovens parecem aceitar a presença das famílias na escola, gratificando-se mesmo com ela; será pois no oitavo ano que esta atitude se altera, verificando-se que no nono ano existe um desejo efectivo de afastarem as famílias do seu percurso escolar. De facto, os jovens que ainda não atingiram a idade referente ao oitavo ano, mostraram desejar a presença das famílias na escola. Um representante dos Alunos testemunha este facto do seguinte modo:

“Eu acho que sim, se todos estiverem de acordo e houver um apoio e uma campanha bem organizada, eu acho que é possível começar a fazer essas coisas [actividades destinadas a aproximar os pais] nas escolas com o objectivo de chamar mais cá vezes os pais e os pais começarem a conhecer mais da nossa vida na escola, e ao mesmo tempo compreender-nos melhor nas situações e conhecerem o espaço escolar, o que acham. (...) Primeiro era conhecerem a nossa escola, ver mais ou menos o nosso mundo. E por exemplo, em situações mais complicadas eles tentarem perceber melhor, conhecerem também os professores que é para nós, por exemplo, quando dizemos que não gostamos de um professor, ou que é muito duro ir para a aula dele, eles podem darem-nos razão ou compreenderem. Falarem, entrarem mais. Perceberem melhor que têm que nos ajudar... e que é complicado. Porque às vezes nós dizemos aos pais que já estamos fartos da escola, que isto é muito cansativo, e os pais dizem: “então quando começares a trabalhar! Quem me dera estar na escola!” (RA7)

A partir do oitavo ano, a presença parental na escola é encarada de modo diferente. O desejo de autonomia que caracteriza esta idade reflecte-se na vivência diária. Representantes dos alunos e directores de turma expressam a sua opinião do seguinte modo:

“...eu acho que nós em pequeninos queríamos sempre que os pais estivessem lá, e que estivessem sempre a ver os trabalhos todos, e que vissem as primeiras palavras e que vissem isso tudo, porque queríamos muito mostrar-lhes o quanto tínhamos desenvolvido. Só que a partir do momento em que passámos... mudámos e estamos a crescer, acabamos por também, nós próprios, criar uma certa barreira de “ok, eu falo contigo, sou teu amigo, partilhamos ideias e problemas, mas há certas coisas que eu quero ter só para mim e que quero falar só com os meus amigos”, porque não me sinto à vontade de falar com os pais. (...) Gostamos de mostrar que já não estamos tão dependentes da ajuda deles como estávamos. Que estamos a tornar-nos mais autónomos, e que conseguimos fazer as coisas por nós próprios, sem eles terem que estar sempre a ajudar. (...) Eu acho que é bom, de nós não querermos logo recorrer à ajuda mais fácil dos pais, de querermos discutir uns com os outros “mas porque é que...? Olha que a mim não me deu esse resultado, e a ti deu-te este... e porquê? Vamos lá a ver o que é que um fez diferente do outro”. Isso também ajuda-nos a criar novas maneiras de estudar, e novos problemas, questões que surgem, e que... Já não podemos ser mais bebezinhos!” (RA8)

“Mas os alunos começam a tornar-se, digamos, jovens mais independentes deles e começam também a fechar o seu mundo, não deixam que os pais interfiram tanto, e os pais perguntam: “como é que está a escola? – Está a correr bem, está a correr bem! Sou bom ou estou a fazer isto bem e não sei quê”, e começa a vir ao longo dos anos um desligamento por parte dos pais perante os alunos.” (RA9)

“...eu penso que em relação ao básico, pelo menos até ao 8º – que é assim... para o ano eu penso que a clivagem vai ser feita aí – encaram bem. (...) Eu penso que isto começa aqui no 9º ano para a frente... a mudar. Ah, e isso eles querem os pais longe da escola. Quanto mais longe... Acham que já têm alguma autonomia ...” (DT8)

“Eles aprendem isso [a alterar as mensagens] muito rapidamente. Os 7ºs é que são assim um bocadito mais... (...) Porque são muito protegidos pelos pais, que também prejudica, às vezes. Isso ao nível do 7ºano. No 9º ano as coisas já se tratam de uma forma diferente. (DT9)

Deste modo, este estudo valida as afirmações de Perrenoud (2001:31) quando refere que na adolescência os jovens “protegem melhor a sua autonomia e a sua esfera privada” e que “as relações entre os pais e os filhos transformam-se”. Confirma também as conclusões do estudo sobre a mesma escola (Vieira, 2001) que refere que nos sétimos e oitavo anos a colaboração parental é considerada “benéfica” pelos alunos e que a partir deste ano de escolaridade “não se afigura interessante”. Ainda em relação a este estudo de Vieira, a autora indica nas conclusões que “os resultados dos inquéritos são pois demasiado violentos para com todos aqueles que quer por motivação quer por obrigação, reflectem acerca da participação dos pais na escola”, justificando “esta não necessidade de participação dos pais” como “resultante da confusão existente entre aquilo que podemos chamar de «liberdade controlada» e «livre arbítrio»”. Refere ainda que o “livre arbítrio não pressupõe uma autonomia positiva”(2001:83-84). De facto, algumas famílias – a maior parte das vezes pressionadas pelos jovens quando entram na sua adolescência – começam a afastar-se da escola, alegando que se deverão responsabilizar pela liberdade que lhes é atribuída e que tanto parecem desejar. Contudo muitas famílias não conseguem estabelecer os limites dessa liberdade, permitindo que aquela actue em domínios que não deverão, nesta fase da vida dos jovens, ser alvo de uma autonomia plena, sob pena de não serem devidamente consolidados. Tal é o caso do campo relativo à educação. Famílias, professores e jovens referem:

“E depois às vezes também depende dos filhos, querem ser muito autónomos e não querem perguntar aos pais, porque pensam, “ah, já estamos num nível avançado, já temos mais autonomia, já sabemos mais coisas que os nossos pais já não precisamos de lhes perguntar.” (RA7)

“... muitas vezes os filhos criam uma autonomia própria, criam o mundo deles e não deixam que os pais interfiram, e isso é um grave problema.(...) E há também aqueles alunos que são bons alunos, que os pais estão muito próximos mas nota-se uma certa

infantilidade na pessoa, (...) mas os alunos que demonstram uma certa infantilidade têm uma aproximação maior com os pais, os pais têm um papel mais activo na escola. Gostam [da protecção]. Ou seja, não têm aquela maturidade que os outros alunos têm. (...) Não é preciso debater assim grandes assuntos com os pais, entrar em grandes pormenores mas falar superficialmente sobre os assuntos, “passou-se isto assim”. Se for aprofundar ainda melhor! Mas embora não... não devem... os alunos não devem estar... haver uma ligação assim muito forte, muito forte com os pais. Também não estou a dizer que se desliguem dos pais, não. Mas aquilo que tinha no 5º ano não pode ser de maneira alguma aquilo que tinha no 9º. Tem que haver a pessoa individual. Vai-se perdendo, mas não totalmente.(...) Eu acho que o aluno vai crescendo, o aluno vai ganhando autoridade também, autoridade, isso não se vê só na sua vida escolar como na sua vida social, lá fora, em casa, vê-se... uma pessoa de 5º ano é uma pessoa de 5º ano, uma pessoa de 9º é uma pessoa de 9º, personalidades diferentes, maneiras de pensar diferentes. Um aluno de 5º ano não sabe ainda o que quer, é um mundo novo, uma experiência nova, e o aluno dos 9º uns não sabem, outros já sabem, já sabem mais ou menos as áreas que dão mais jeito. E eu consigo ter controlo sobre isto, portanto, eu já não preciso a ajuda dos meus pais, os meus pais já são postos um bocadinho de parte... aquele símbolo.” (RA9)

“Sim, querem ser autónomos, não querem mostrar, isso também... é ... “já sou adulto e já sou um adolescente e portanto não tenho nada que andar a mostrar, e era o que faltava ter que mostrar ao pai”, isso também pode acontecer. Mais no secundário. O básico é muito... o que têm a cultura de mostrar, mostram muito.” (DT 7)

“O desinteresse dos pais. Existe muitos pais, os ditos liberais, que acham que as crianças devem começar a ter uma vida própria com dez anos e então deixam de ir às reuniões, há um certo desinteresse, a vida mundana de hoje em dia, o consumismo, uma série de factores fazem com que os pais não se interessem pelos filhos. São metidos no mundo, são tratados até deixarem as fraldas, e vê-se isso não só nas camadas mais baixas, culturais, socioeconómicas, como nas mais altas. (...) Porque a maioria dos pais têm uma vida quase dez horas de trabalho, oito a dez horas, ou pelo menos têm oito horas e têm duas horas de transporte até chegar a casa, e as crianças estão dez horas sozinhas. Portanto, têm um bocadinho da noite e a noite para dormir. Eles são úteis mas os pais também têm que fazer... às vezes o dinheiro não é tudo, não é? E tentar de alguma maneira acompanhar mais os filhos. Porque eles têm pouco acompanhamento e por isso existem níveis de criminalidade, de miúdos violentos e vândalos, cada vez mais dentro de seios familiares ditos normais. (...) Porque são miúdos muito entregues a si mesmo. Se por um lado têm a vantagem de serem auto-suficientes, e poderem cozinhar e poderem desenrascar-se melhor do que os filhos dos outros mais dependentes, por outro lado têm uma liberdade exagerada, senão houver bom fundo eles depravam e fazem disparates.” (REE8)

“O jovem torna-se autónomo em função, também, da forma como é educado, e da autonomia que acabam por lhe dar para ele resolver e fazer as suas coisas. É claro que os jovens gostam muito de se tornar autónomos muito cedo, e isso pode levar os encarregados de educação a erro. Autonomia não é, de forma nenhuma, sinónimo de responsabilidade. Não é? Um jovem pode ter autonomia para algumas coisas e não ter o mínimo de responsabilidade para a sua vida escolar. Mas eu creio... e já o vi muitas vezes – já o vi muitas vezes –, os encarregados de educação confundirem as duas coisas.(...) Um jovem que é muito autónomo, que é muito livre, que é muito expedito, que é realmente um jovem dinâmico e capaz de, não tem nada a ver com um jovem responsável na escola – e os pais muitas vezes pecam por achar que as duas coisas estão ligadas.(...)Se bem que há grandes confusões nessa área. E nas nossas fichinhas de avaliação muitas vezes, não é?, aparece lá “ele é autónomo, ele é responsável” – quantas vezes os encarregados de educação não questionam aquela cruzinha na falta de autonomia ou na falta de responsabilidade. Porque há... há um baralhar, um misturar, um confundir dos dois conceitos, que estão muito longe um do outro, sem dúvida nenhuma. (...) “Ah! Ele é tão capaz de... Ele é tão capaz de... Ele gere tão bem as suas coisas, ele faz tão bem as suas coisas...” Ouvimos isso com frequência aqui na escola, não é? O que não tem nada a ver. Ele pode gerir perfeitamente a sua vida lá em casa,

mas não gerir a sua vida na escola – e se não gere a sua vida na escola é porque não é um jovem responsável. Portanto, não, de todo. Porque os pais confundem. Os pais confundem, e eu penso que se desligam também quando entram nesse processo de confusão. E então delegam no jovem “eu confio nele, ele é responsável, ele é autónomo”. De todo. Não se pode fazer. Não se pode fazer. E nós professores temos que chamar os pais à realidade nesse sentido. É alertá-los de que não há responsabilidade.” (ACE)

“...às vezes vêm ter comigo e dizem-me “Ah, na reunião podias dizer isto” ou “passou-se aquilo”, ou qualquer coisa, e eu “ Eh pá, porque é que não dizes tu?”, “Ah, o meu filho se ele sabe que eu que disse na reunião... que horror! Ele já me disse “Oh mãe, vê lá o que é que dizes na reunião!”...” Acho isto incrível! Eu acho isto incrível, porque eu acho que os pais continuam a ser pais... Têm que continuar a ser pais! Não podem ser os filhos a dizer “Vê lá o que é que vais dizer, toma atenção porque depois a professora toma-me de ponta”. Mas o que é isto?! Eu acho que funciona um bocado nessa base. Portanto, a pouca informação que possa haver da participação dos pais na escola, os próprios filhos não lhes interessa transmitir. (...) Por uma questão de “Agora a minha mãe vai para a reunião?! Para que é que vai para a reunião? Não vai para lá fazer nada...” Ou então porque se portaram mal, porque as notas não são grande coisa, porque... (...) Acham que eles é que têm que decidir. Começam a achar que têm poder. Aquilo passou-lhes pelas mãos, portanto é uma das coisas que eles podem decidir sozinhos...” (PAPEE)

Estas conclusões alinham com as do anterior estudo de Vieira que coloca no final a hipótese de serem os próprios jovens os “cravadores da passividade” dos adultos. Parece ainda estar confirmada a tese de Vieira que refere a confusão existente entre autonomia e livre arbítrio: os jovens defendem convictamente o seu desejo de liberdade não controlada e os adultos não parecem acautelar que tal seja gerido de modo eficaz. As múltiplas pertenças são a garantia de uma certa liberdade (Perrenoud, 2001:30) e o jovem adquire um espaço de autonomia que lhe é caro gerindo a pequena réstia da liberdade existente entre o controlo efectuado pelos adultos e respectivos grupos de pertença, tentando que aquela não seja limitada enquanto aí permanece. Verifica-se que existe por parte dos diversos actores uma aceitação tácita que relaciona a autonomia com a liberdade e a com independência, considerando-as como novas dimensões a serem experienciadas durante a adolescência. Este desejo manifestado pelos jovens e consentido pelos pais, poderá, se não for devidamente sustentado, alterar as relações de poder anteriormente estabelecidas, ocasionando uma desregulação dos processos e dos métodos de estudo. Esta alteração na vida dos jovens poderá ocasionar algumas perturbações nas vivências familiares, se se traduzirem numa aceitação da vontade dos jovens sem que sejam definidas quaisquer outras medidas que possam avaliar o seu desempenho neste novo espaço de liberdade.

Por outro lado, os jovens que são produto de famílias menos estruturadas, em geral aprendem desde cedo a utilizarem o *go-between* do modo que mais lhes convenha. Um Director de Turma exprime deste modo a sua opinião:

“É que mais de 50% dos pais são... ou têm outras famílias ou estão, portanto, separados. (...) Os miúdos andam de um lado para o outro, depois parece que as pessoas... se há algumas que se responsabilizam mesmo e que levam a coisa à sério, há outras em que – eu já me apercebi, até pela própria conversa dos miúdos – a tendência é eles chantagearem os pais, e fazem omissões, quer dizer, para obterem seja o que for, de um ou de outro, não vão dizer ou que tiveram a nota tal, eu mando recados na caderneta passo todo o tempo a ver, perco imenso tempo a ver se realmente as coisas vêm assinadas ou não.” (DT9)

Parece pois, confirmada a hipótese de os jovens terem nas mãos um instrumento de regulação que conscientemente manipulam de acordo com as percepções que intuem ser mais a seu favor, de modo a que possam ser também artífices do seu próprio destino. Assim sendo, será difícil, para um adulto, conseguir penetrar e regular este reduto tão querido aos adolescentes.

Todos concordam em que a qualidade da mediação efectuada depende das relações e dos laços estabelecidos entre os jovens e a família, e entre a família e a escola. Um clima familiar de transparência e uma boa parceria entre ambas as instituições serão condições essenciais para que esta dupla pertença seja vivida de modo tranquilo por parte do jovem. Representantes de alunos, de encarregados de educação e um Director de Turma referem o seguinte:

“Depende muito também da relação que existir entre os alunos e os pais. Se o aluno não quer contar, se sente vergonha ou assim, não quer contar ao pai, se não tiver uma boa relação com ele, de lhe contar as coisas, vai se calhar acabar por mentir, e o pai aí vai ter que confiar mais na palavra dos professores do que na própria palavra do filho.” (RA8)

“...aqueles alunos que são os melhores, têm uma relação muito boa com a mãe, com os pais, ou seja, com os encarregados de educação, uma relação muito próxima, debatem muito os assuntos da escola, “hoje aconteceu isto assim-assim, hoje não”. (RA9)

“Os miúdos têm... isto há sempre duas facetas. Portanto, os miúdos cujos pais acompanham o seu percurso, esses miúdos fazem uma comunicação muito directa entre o pai e o director de turma, ou entre o professor e o director de turma. Ou seja, nada se esconde ao pai. (...) O professor disse um palavrão, o aluno conta ao pai e o pai fica a saber. Isto é assim, linear. Transparente. O professor exigiu uma coisa mas que não era aquilo que tinha pedido, fica-se a saber. Da mesma forma os miúdos trazem do pai a caderneta. O percurso anda sempre de um lado para o outro, é muito estreita a relação. Esses miúdos não temem que os pais venham à escola porque esses miúdos mostram-lhes os testes, mostram todas as fichas, se o professor se enganou numa correcção mostram. (...) Mas também tem... os outros que não mostram nada, esses é que é mais complicado (...) Esses miúdos escondem dos pais, tentam muitas vezes também iludir o

professor: porque não mostrou porque não esteve com a mãe, porque não viu a mãe, porque não sei quê. Mas aí o professor tem que insistir cada vez mais para ver. O não mostrar, porque os pais como não têm uma ligação efectiva com a escola e não dedicam o tempo àquilo que é feito e não os acompanharam, sentem que depois... os pais sentem-se desiludidos com eles mesmos e muitas vezes descarregam nos miúdos. Têm receio. Pura e simplesmente os pais não acompanharam, quando acompanharam foi para dar coisas sem sentido, foram dando, porque eles lhes foram mentindo e eles foram dando coisas como retribuições e depois sentem-se defraudados porque afinal não havia nada daquilo.” (DT 7)

“Favorável [o ambiente familiar]. Aberto, de conversarem com as suas crianças. Podem não conversar uma hora, conversa um quarto de hora, todos os dias. É fundamental que a criança chegue a casa e lhe pergunte como é que correu, se a criança disser que se portou mal fazer-lhe ver que está errado, mas não é preciso bater, nem é preciso meter de castigo, a não ser que o disparate seja grande, é evidente! Dar abertura que eles contem até os seus disparates.” (REE8)

Assim sendo, a transparência criada por um clima familiar de confiança torna-se, para os jovens, o principal motor de uma mediação positiva que poderá ser a retaguarda de muitos alunos que não demonstram possuir problemas durante o seu percurso escolar, pois parece estar directamente relacionada com o sucesso académico dos jovens.

As comunicações indirectas entre a família e a escola, que se fazem de modo sustentado, sem que para tal haja qualquer intenção ou instrumento, têm sido frequentemente relegadas para segundo plano, ou até mesmo totalmente esquecidas. Segundo Perrenoud (2001: 32) os adultos esquecem-se que é através do jovem que “a família e a escola comunicam, por vezes sem suspeitarem ou mesmo contra sua vontade”. Mesmo quando os contactos directos são muito reduzidos, a família e a escola continuam a comunicar através do jovem, pois para além deste ser um mensageiro explicito – podendo assumir-se como “arbitro” da comunicação – é ele próprio “uma mensagem que exprime, muitas vezes sem se dar conta, o seu meio familiar ou escolar” (ibidem). A Assessora ao Conselho Executivo e um Representante dos Encarregados de Educação confirmam este aspecto:

“O miúdo é sempre o reflexo do que tem em casa. (...) Eles são um espelho. Eles... Por muito que... porque há sempre uma grande ingenuidade, ainda, nestes miúdos, não é? É falta de experiência. (ACE)

“ sim, sim, pelos deveres, pelo modo, pelos interesses novos que têm...mesmo sem conhecer os professores, os miúdos dão constantemente informações sobre eles [os professores], mesmo sem dizerem nada. Por isso nós conseguimos conhecer o professor.” (REE7)

Nas atitudes dos jovens transparecem as actuações dos adultos. Esta comunicação indirecta actua nas representações mútuas dos diversos actores presentes. Na realidade, a escola e a família encontram-se em constante comunicação, mesmo quando se pensa que esta é muito reduzida ou inexistente. As mensagens que o estudante transmite (quando adopta uma determinada linguagem, quando chega sempre a horas à escola, quando se sente pressionado a estudar por altas horas da noite, quando se prepara para uma semana de testes demasiada intensa, ou quando aparece na escola doente ou vestido de modo desapropriado) e os “juízos” (Perrenoud, 2001:45) elaborados pelos pais e pelos professores como consequência destas mensagens constituídas no próprio jovem, são na realidade mais um elemento deste diálogo. Não será possível afirmar que a comunicação é inexistente neste ou naquele caso; a comunicação existe sempre, constituindo-se em mensagens incorporadas no próprio jovem, enriquecendo aquele diálogo de modo muito esclarecedor.

Verificou-se que o *go-between* existe e que se interpõe entre a comunicação directa efectuada entre os adultos. Até à idade do oitavo ano e que corresponde à entrada dos jovens na adolescência, este não utiliza o poder do *go-between* para tentar alterar a seu favor a mensagem que transmite entre a família e a escola. A partir daquela idade é comum que o faça, procurando tirar vantagens do poder que assume como mensageiro. Em geral, se a parceria entre a escola e casa é satisfatória e se existe um clima familiar de confiança, a mediação feita pelo aluno será clara e transparente, muitas vezes actuando ele próprio como mais um parceiro; pelo contrário, no caso de alunos com problemas de comportamento ou de sucesso, e no caso das famílias que escasseiam os contactos com a escola, os jovens assumem o seu papel de *go-between* como elemento que toma conta do seu destino e que não deseja ser ignorado no diálogo entre a família e a escola. Quando os contactos são inexistentes, mesmo assim ambas as instituições continuam em diálogo, através dos juízos construídos sobre comportamentos incorporados no próprio jovem.

CONCLUSÃO

Consoante este trabalho se foi desenvolvendo, a aproximação à realidade gerada pela consulta dos documentos e pela dinâmica das entrevistas permitiu a construção de alguns conceitos conclusivos que se foram gradualmente consolidando, num acto simultâneo, com os da produção escrita e da própria investigação; estes conceitos transformaram-se, neste momento, numa organização conceptual que se constitui como corpo final deste estudo.

A fase inicial de consulta documental permitiu, desde logo, a compreensão de que a organização se desenha numa concepção formal perfeitamente adequada à construção de uma dimensão parental, sustentada e concertada com todas as matrizes da escola actual, de cariz vincadamente comunitário, onde a ligação ao meio se traduz numa verdadeira interacção entre todos os actores. A comunidade educativa mostrou-se aberta a este trabalho de investigação, onde a colaboração activa por parte de todos os agentes se constituiu como a impressão mais constante e positiva. Durante a etapa das entrevistas, esta característica se tornou dominante novamente, permitindo que o estudo obtivesse uma sólida concretização no terreno de investigação.

Numa primeira fase, em que a relação estabelecida entre a família e a escola foi enquadrada numa geometria tipológica anteriormente construída de modo concertado com a realidade nacional, concluiu-se que aquela relação se situa predominantemente no segundo patamar da matriz proposta e que concerne à dinamização de uma comunicação entre as duas instituições. No entanto, esta comunicação não se concretiza positivamente em toda a sua amplitude, sendo aqui opostas diversas barreiras que se constituem como inibidoras ao estabelecimento de uma verdadeira parceria. Assim sendo, a situação de envolvimento parental ainda não se desenha de modo positivo entre os actores desta comunidade educativa.

A percepção dos professores acerca da presença parental no percurso académico dos jovens revela ter evoluído positivamente em relação a estudos anteriores, podendo afirmar-se que se situam numa perspectiva mais actual

(Leichter, 1974; Litwak & Meyer, 1974, *in* Epstein, 1986) que defende e enfatiza a importância da coordenação e cooperação entre as duas instituições, assumindo que ambas têm responsabilidades na socialização e educação dos jovens. Os professores revelaram, de um modo geral, práticas em relação às famílias que podem ser consideradas como “polivalentes”, de acordo com a tipologia proposta por Montandon (1994), ou seja, mantêm contactos com aquelas tanto formais como informais, individuais ou em reuniões, dentro ou fora da escola. Não parecem pois restringir ou limitar os contactos e a informação relativa aos pais e encarregados de educação, de acordo com a tese defendida por Epstein; também não parecem responsabilizar as famílias pelo afastamento, de acordo com a tese defendida pela mesma investigadora (2001).

Existe uma zona de convergência reduzida nas representações de famílias e escola acerca do envolvimento parental, embora ambas as instituições se mostrem conscientes acerca da importância de uma colaboração positiva. Os professores demonstram uma elevada preocupação em informarem os pais acerca da vida escolar dos alunos e na existência de um diálogo que lhes permita aprofundar e enriquecer o conhecimento acerca dos jovens e respectivo ambiente familiar, enquanto os pais se concentram, essencialmente, na obtenção do sucesso académico. De um modo geral, as famílias não parecem partilhar de qualquer pressuposto que as leve a entenderem-se como co-responsáveis pela educação dos jovens, nem como participantes activas numa vivência democrática e partilhada que é a escola de hoje. Contudo, existem alguns casos de verdadeira parceria e que se constituem como um indício muito positivo na evolução de uma colaboração mútua. Estas famílias poderão ser a alavanca da dinamização de uma dimensão fundamental que é o envolvimento parental na escola.

Embora existam todas as condições formais de abertura da escola à comunidade e os professores demonstrem elevada consciência quanto à necessidade de colaboração parental não actuam de acordo com as suas convicções, encontrando-se os Projectos Curriculares de Turma desajustados na promoção de actividades que possam ocasionar uma parceria conjunta. Por

outro lado, os pais, que concordam com a importância da colaboração efectiva com a escola, não o fazem e, paradoxalmente, demonstram-se descontentes por não participarem (Relatório Programa AVES: 2007). Embora não sejam visíveis, de um modo geral, tensões entre as duas instituições, existe aqui uma disfunção entre percepções e respectivas actuações. De todas as entrevistas, resulta a impressão que não existe na escola uma partilha de um ideário comum de participação das famílias na vida escolar dos jovens, cravado nos modos de sentir, “fonte última de valores e acções” (Schein, 1992, *in* Carvalho, s.d.:2).

Procurou-se definir as barreiras que se constituem como obstáculo a uma parceria que permita construir os fundamentos de um verdadeiro envolvimento parental. Verificou-se que existe uma percepção comum a todos os actores da comunidade escolar – alunos, famílias e professores - e que releva da associação da presença parental na escola, fora das reuniões previamente calendarizadas, a situações mais problemáticas relacionadas com o comportamento ou o sucesso dos jovens. Esta representação torna-se inibidora ao desenvolvimento de uma verdadeira dinâmica de presença parental. Observou-se, também, que os professores demonstram dificuldade na gestão dos horários de modo concertado com as necessidades das famílias: tal implicaria, na maior parte dos casos, que as suas funções extravasassem o seu período de trabalho. Verifica-se ainda que o acréscimo de responsabilidades que as novas funções dos professores acarretam (com a passagem das actuações dos profissionais da pura transmissão de conhecimentos à formação do aluno como pessoa) e a alteração organizacional necessária para que passem da informação à formação parental tem gerado algumas resistências, estas últimas possivelmente mais enquadradas numa perspectiva de “resistência à mudança”, confirmando as teses de Levin (1982:8) e de Baillon (*in* Montandon, 2001:25).

A direcção executiva demonstra preocupação na criação e manutenção de todo um sistema organizacional conducente a uma abertura à colaboração parental e desenvolve esforços estratégicos neste sentido, mas ainda não os necessários para que esta se efective em toda a sua plenitude, quer

promovendo a existência de uma verdadeira articulação entre os documentos fundamentais da escola com o trabalho efectivo dos professores, quer na mobilização do corpo docente numa actuação que conduza a uma verdadeira parceria com as famílias.

Pelo lado dos pais, revela-se como principal obstáculo de aproximação à escola a sua falta de disponibilidade em termos de tempo, barreira transversal a todos os contextos sócio-culturais analisados. Para além desta falta de disponibilidade, verifica-se que as famílias se encontram altamente concentradas no seu percurso profissional, de modo a garantirem níveis de bem-estar cada vez mais sustentados; assim sendo, o seu *focus* desvia-se da preocupação acerca do futuro académico dos jovens, entregando esta responsabilidade à escola e demitindo-se de uma actuação mais dinâmica nesta dimensão. Existe ainda uma fraca representação das famílias na Associação de Pais e Encarregados de Educação que não demonstra qualquer poder organizacional e parece confusa na procura de um meio eficaz de mobilização de membros. Alguns pais evidenciam uma certa apatia em relação ao percurso académico dos estudantes, que parece ser ocasionada, para além dos factores anteriormente reflectidos, pela existência de um sentimento de confiança na escola e na sua capacidade de educação dos jovens, delegando deste modo nos professores toda a responsabilidade neste processo. Detectaram-se ainda, embora em número reduzido, famílias que consideram que a escola não se constitui como uma mais valia para os jovens, depositando nela e no futuro dos próprios filhos fracas expectativas. Neste caso, encontram-se as de contextos sociais e culturais mais fragilizados, com dificuldades de comunicação com os professores e cujos jovens constituem o reduto de insucesso mais marcante; estas famílias são as que se encontram mais afastadas da escola.

De um modo geral, verificou-se que a estratificação social poderá desenhar-se como uma resposta às diferenças qualitativas de envolvimento parental, confirmando muitas teses anteriores. A metodologia deste trabalho não foi concebida de modo a permitir uma análise mais aprofundada nesta dimensão. No entanto, este facto foi frequentemente percepcionado: as famílias que já

estabeleceram uma parceria com a escola, estando envolvidas no percurso dos jovens, parecem ser as famílias de contexto sócio cultural médio ou médio-alto, devidamente estruturadas e que colocam algumas expectativas na escola e no futuro dos jovens. Verificou-se ainda e confirmando as reflexões de muitos autores, que parecem ser aquelas famílias as que mais têm beneficiado da alavancagem que a abertura da escola tem ocasionado, confirmando o princípio de Mathew (Montandon, 2001:156) que conclui que as medidas de aproximação parental beneficiam essencialmente as famílias de classe média e média alta – mais aptas para dela usufruírem todas as mais valias que lhes são proporcionadas – cavando um fosso ainda mais profundo com as mais fragilizadas. As famílias de estratos sociais mais desfavorecidos que existem nesta comunidade escolar, embora em minoria, parecem ser o suporte dos jovens que se constituem como um grave reduto de insucesso existente e para as quais não se tem dirigido qualquer tipo de medida diferenciada de aproximação, ignorando as suas especificidades. Seria desejável, para evitar a polarização destes jovens em relação à comunidade escolar, que se desenvolvessem medidas de educação familiar que resultem num processo de co-responsabilização daqueles pais e, consequentemente, na sua aproximação à escola. Seria ainda desejável a existência de uma verdadeira articulação entre os documentos fundamentais e a prática docente instituída, de modo a permitir a criação de um ideário comum que resulte no desenvolvimento de uma relação construtiva entre todos os actores desta comunidade escolar.

Os jovens, pelo seu lado, actuam como construtores da sua autonomia, criando intervalos de liberdade ao gerirem o espaço que medeia entre os seus grupos de pertença de um modo pouco favorável a que se estabeleça uma verdadeira parceria entre ambas as instituições. Após uma reflexão sobre a sua importância na qualidade da relação estabelecida entre os adultos, parece claro que esta figura sociológica que é o *go-between* se interpõe na comunicação entre a família e a escola, muito em particular a partir do oitavo ano. Importa, no entanto, que se comece a compreender esta faceta tripartida do debate. Importa também entender que o papel do jovem estudante não deve ser minimizado como tem sido até este momento. Ele, realmente, é objecto das tensões existentes, mas também se assume como um importante interlocutor

cuja actuação deve ser observada com atenção e cuidado. Percepciona-se ainda que se pode tornar num elemento colaborante e muito válido para o diálogo recíproco, se for transparente e positivo o clima que se estabelece entre a família e a escola. Resta aos adultos questionarem, neste campo, dois factos: o primeiro, que releva da legitimidade que o jovem possui na gestão efectiva da sua dupla pertença, como um local próprio de aprendizagem de uma vivência futura em que deverá, por certo, conciliar outros grupos (profissional, desportivo, familiar) (Perrenoud, 2001, 31); o segundo, que faz salientar a necessidade de uma parceria entre as duas instituições, pois “os apelos a uma colaboração harmoniosa entre a família e a escola evidenciam os riscos que os adultos correm se não conseguem funcionar como uma verdadeira equipa” (Bezozzi, 1976, *in* Perrenoud, 2001:31).

BIBLIOGRAFIA

Alves-Pinto, C. (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa: McGrawill

Alves-Pinto, C. e Teixeira, M.(orgs.) (2003), *Pais e escola: uma parceria para o sucesso*, Porto: Edições ISET

Antunes, E. (s/d), *Ética, administração e gestão pública (texto de apoio)*, Oeiras: INA, polic.

Arendt, H. (2000), [1960], *A crise na educação*”, in: H.Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, S.Paulo: Editora Perspectiva: 221-247, polic.

Azevedo, C. A.A. e Azevedo, A.G. (2006), *Metodologia científica*, Lisboa: Universidade Católica Editora

Baker D.P. e Stevenson, D.L. (1987), *The Family-School Relation and Child's School Performance*, p.1348, in *Child Development*, vol. 58, Nº 5, *Special Issue on Schools Development* (Oct.1987).1348-1357, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Barroso, J. (1992), *Fazer da escola um projecto*, in: Canário, R. (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa, pp.17-55

Bilhim, J.F.(1966) *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Burgess, G.R. (1997), *A Pesquisa de terreno, uma introdução*, Oeiras: Celta

Canavarro, J.M. (2002), *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico - um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*, in: *Projectos de pesquisa educativa no país*, Lisboa: F.C.B. (Fundação Calouste Gulbenkian), pp.1-4, polic.

Carvalho, M.E.P. (1997), *A família enquanto objecto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento parental dos pais na escola*, disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_familia_enquanto_objeto.asp?f_id_artigo=52, consultado em 17/07/07

Carvalho, M.E.P. (2000), *Relações entre a família e a escola e suas implicações de género*, in *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, São Paulo, pp. 1-8, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>, consultado em 18/07/07

Carvalho, R.G.G., (s.d) Cultura Global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria, in *Revista Iberoamericana de Education*, Direcção Regional de Educação da Madeira, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/516Souza>, consultado em 11/12/07

Casanova, U.(1996), *Parent Involvement: A Call For Prudence*, in: Educational Researcher, Vol. 25, Nº 8 (Nov. 1996): 30-32 * 46, American Education Research Association, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Chiavenato, I. (1979), *Teoria Geral da Administração*, S.Paulo, Mc-Grow-Hill, p.5-78

Coleman, J.S., Cambell, E., Mood, A., Weinfeld, E., Hobson, C., York, R., & McPartland, J. (1966), *Equality of Educational Opportunity* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, disponível em <http://webapp.icpsr.umich.edu/cocoon/ICPSR-STUDY/06389.xml#bibliographic-description>, consultado em 17/07/07

Davies, D. (1989) *et al.*, *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte

Davies, D., *et al.* (1993), *Os professores e as famílias. A colaboração possível*, Lisboa: Livros Horizonte

Davies, D.(2003), *A colaboração escola – família – comunidade: uma perspectiva americana*, in:

Duru-Bellat, Henriot-Van Zanten (1992), *Sociologie de l'école*, Paris: Colin, polic., pp.159-177

Epstein, J. e Becker, H.J.(1982), *Teacher's Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities*, in: *The Elementary School Journal*, University of Chicago Press Vol. 83, Nº 2 (Nov 1982) pp.101-113, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Epstein, J.L. (1986), *Parent's Reactions to Teacher Practices of Parents Involvement*, in: *The Elementary School Journal*, Vol. 86, nº 3. (Jan. 1986), pp.277-294, disponível em <http://www.jstor.org/logon?T=1&S1=cc993311.113d10a6c770>, consultado em 14/06/07

Ferreira, J.M.C. *et al.* (1996), *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: McGrowill

Fetterman, D.M.(1998) *Ethnography, Step by Step*, United States of America: SAGE Publications

Finn, C.,(1987), Education that Works: Make the Schools Compete, in Harvard Business Revue, Set-Out 1987, polic.

Foddy, W. (1996), *Como perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras: Celta

Fonseca, M. J. (s/d), *Ciências da educação e filosofia da educação*, disponível em http://www.ipv.pt/millenum/pce6_mjf.htm, consultado em 03/03/07

Formosinho, J. (1989), *De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção da escola portuguesa*, in: Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), CEEDC, Braga: Universidade do Minho, pp.53-86

Formosinho, J. (1998), *Síntese da legislação relativa à administração das escolas*, disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao4.htm, consultado em 04/10/07

Forquin, J.C., (1993), *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas

Fundação Kalouste Gulbenkian (2002), *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico*, um estudo longitudinal com crianças do ensino básico, disponível em <http://www.es-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>, consultado em 04/10/07

Gordon, E.G. e Catherine W. Hickman (1991), *Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education*, in: The Elementary School Journal, Vol. 91, nº 3. pp.277-294, University of Chicago, disponível em <http://www.jstor.org/logon?T=1&S1=cc993311.113d10a6c770>, consultado em 14/06/07

Greenwood, G.E. e Catherine W.H. (1991), *Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education*, in: The Elementary School Journal, Vol. 91, nº 3, pp.280-288, disponível em <http://www.jstor.org/logon?T=1&S1=cc993311.113d10a6c770>, consultado em 14/06/07

Griffith, J. (1998), *The Relation of School Structure and Social Environment to Parent Involvement in Elementary Schools*, in: The Elementary School Journal, Vol. 99, nº 1 (Sop., 1998), pp. 53-80, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Hoover-Dempsey e K., Sandler, H.M. (1997), *Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?*, in :Review of Educational Research Spring, Vanderbilt University, Vol. 67, No 1, pp. 3-42, disponível em <http://www.jstor.org/logon?T=1&S1=cc993311.113d10a6c770>, consultado em 14/06/07

Johnson, D. (1997), *Putting The Cart Before The Horse: Parent Involvement in The Improving America's Schools Act*, in: California Law Review, Vol. 85, nº6 (Dec 1997), pp. 1757-1801, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Levin, B. (1982), *Public Involvement In Public Education Do We Have It? Do We Want It?* In Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Education, Vol. 7, nº 4 (1982), pp.1-13, Canadian Society for the Study of Education, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07

Macedo, B. (1995), *A construção do projecto educativo de escola*, Lisboa: IIE, polic., pp.65-91

Marques, R. (s.n.t.), *Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola-família* – texto a incluir como prefácio a um livro coordenado por Pedro Silva sobre relações Escola-Família, disponível em

[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola_familia/NEM%20TUDO%20O%20MaQUE%20LUZ%20%C3%89%20OURO%20NAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20ESCOLA_FAM%C3%8DLIA.p](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola_familia/NEM%20TUDO%20O%20MaQUE%20LUZ%20%C3%89%20OURO%20NAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20ESCOLA_FAM%C3%8DLIA.pdf)
df, consultado em 29/07/07

Marques, R.(1993), *A Escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora

Michel, S., (s/d), *A comunicação Interpessoal*, in Aubert, N.et al., *Manegement*, Vol I, Porto: Rés, pp. 309-373,polic.

Montadon, C. (1994), *As Relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas*, in: P.Durning e J.P., Poutois, *Education et Famille*, Bruxelles: de Boeck, polic., pp. 190-205

Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica entre a família e a escola*, Oeiras: Celta Editora, polic.

Musitu, G., *A bidirecionalidade das relações família escola*, in: Alves-Pinto, C. e Teixeira, M.(orgs.) (2003), *Pais e escola: uma parceria para o sucesso*, Porto: Edições ISET, pp, 141-174

Nóvoa, A.(org) (1995), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Dom Quixote

OCDE Observer (s.d.), *Escola e família – uma relação a precisar de um “clique”*, in: A Página da Educação, disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=245>, consultado em 25/07/07

- Pereira, A.I.F. et al., (s/d), *Envolvimento parental em escolas do 1º Ciclo: diferenças entre a percepção de pais e a percepção de professores*, disponível em <http://www.es-ej-deus.edu.pt/projectoepe/pub/docs/posterjornadasgedei1.pdf>, consultado em 27/07/07
- Quivy, R. e LucVan Campenhoudt (2005), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- Reis, P.P. et al. (2005), *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º Ciclo: um estudo longitudinal*, Universidade do Minho, disponível em <http://www.es-ej-deus.edu.pt/projectoepe/pub/docs/postercongressominho2.pdf>, consultado em 27/07/07
- Riche, A.R. e Alto, R.M. (2001), *As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: quinta disciplina*, in: *Cadernos Discentes Coppead*, Rio de Janeiro, nº 9, polic., pp.36-55
- Schargel, F. (2002), *O Envolvimento das famílias*, in: *Estratégias para auxiliar o problema da evasão escolar*, Cap. IV, Rio de Janeiro: Dunya Editora, disponível em <http://www.consed.org.br/gcs/file.asp?id=2458>, consultado em 12/04/07
- Seefeldt, C. et al.(1998), *Former head Start Parents' Characteristics, Perceptions of School Climate, and Involvement in Their Children's Education*, in: *The Elementary School Journal*, , pp. 339-349 Vol. 98, nº4, Special Issue: transitions (Mar., 1998), University of Chicago Press, pp.339-349, disponível em <http://www.jstor.org>, consultado em 12/04/07
- Silveira, J. (2003), *Participação dos pais na escola – um estudo em escolas secundárias do ensino regular e profissional*, in Alves-Pinto, C. e Teixeira, M.(orgs.) (2003), *Pais e escola: uma parceria para o sucesso*, Porto: Edições ISET
- Souza, A.R., (s.d) *A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira*, in *Revista Iberoamericana de Education*, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/516Souza.PDF>, consultado em 11/12/07
- Teixeira, M., (1995), *O professor e a escola – perspectiva organizacionais*, Amadora: McGrawhill
- Teixeira, M. (2003), *A participação dos pais na escola: perspectivas de pais e professores*, pp. 173-208, in : Alves-Pinto, C. e Teixeira, M.(orgs.) (2003), *Pais e escola: uma parceria para o sucesso*, Porto: Edições ISET
- Vicente, N.A. (2004), *Guia do gestor escolar*, Lisboa: ASA Editores

Vieira, C. (2003), *Relação escola-família: uma educação participada*, in: Alves-Pinto, C. e Teixeira, M.(orgs.) (2003), *Pais e escola: uma parceria para o sucesso*, Porto: Edições ISET, pp. 292-315

Vieira, C.M, (2001), *Factores de representação dos pais na escola, na perspectiva dos alunos – trabalho de licenciatura do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar*, ISET, Lisboa

Viñao Frago, A., (1998), *Por uma história de la cultura escolar: enfoces, cuestiones, fuentes*. In Association de História Contemporânea (3º, 1996, Valladolid), Valladolid: Secretariado de Publicationes e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1966: 167-183

Legislação

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, disponível em <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/crp.html#art73>, consultado em 10/6/07

SPGL (2007), *Estatuto da Carreira Docente*, Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Lei nº 5/73, de 25 de Julho, A Reforma de Veiga Simão, polic.

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro, Participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no Sistema Nacional de Ensino, disponível em http://www.igf.min-financas.pt/upload/membro.id/paginas_externas/inf_legal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/LEI_007_77.htm, consultada em 26/07/07

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, *in* DIÁRIO DA REPÚBLICA-nº237/86 SÉRIE 1, pp. 3067 – 3081, disponível em http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf, consultado em 25/07/07

Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, Regime jurídico da Autonomia das Escolas, Polic.

Decreto-Lei 35/90, Acção Social Escolar, polic.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, Lei das Associações de Pais, disponível em <http://www.apee-paranhos.org/home/pmwiki.php?n=Main.Legisla%e7%e3o?action=download&upname=decreto-lei-372-90.pdf>, consultado em 26/07/07

Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, Novo Regime de Administração e Gestão Escolar, polic.

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, Serviços de Psicologia e de Orientação, polic

Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro, Procedimentos para Viabilização da Participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação, polic.

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, Prestação de Serviços de Apoio Educativo, Polic.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos, *in* DIÁRIO DA REPÚBLICA-I SÉRIE-A, nº 102, polic.

Lei 270/98, de 1 de Setembro, Estatuto dos Alunos dos Estabelecimentos Públicos dos Ensinos Básico e Secundário, polic.

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, alteração do Decreto-Lei nº 372/90, polic.

Lei 24/99, de 29 de Abril, alteração ao Decreto-Lei nº 115/-A/99, polic.

Lei nº 10/99, de 21 de Julho, alteração ao Decreto-Lei nº 115/-A/99, polic.

Lei nº 30/02, de 20 de Dezembro, Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, disponível em <http://esslamego.prof2000.pt/cdt/Estatuto/Est.htm>, consultado em 04/10/07

Lei nº 31/02, de 20 de Dezembro, Regime de Avaliação dos Estabelecimentos de Educação, polic.

Lei 29/2006, de 4 de Julho, Alteração ao Decreto-Lei nº 372/90, disponível em http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=124, consultado em 04/10/07 Lei 23/06.

Despacho Conjunto dos Ministérios da Solidariedade e do Trabalho e da Educação nº 279/2002 – criação dos Cursos de Educação e de Formação

Lei 23/06, de 23 de Junho, Associativismo jovem, polic.

Estatuto da Carreira Docente, Janeiro de 2007, polic.

Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos, disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=49&fileName=quadro_referencia.pdf, consultado em 25/10/07

Lei n.º 3/2008 - Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/1569.html>, consultado em 10/ 02/ 08

Páginas electrónicas

CONFAP, Confederação Nacional das Associações de Pais, disponível em <http://www.confap.pt/confap.php?pagina=historial>, consultado em 04/10/07

National PTA National Parent Teacher Association, disponível em http://www.tryscience.org/pt/parents/bi_4.html, consultado em 24/05/07

Página Oficial da Presidência da República, disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=9446>, consultado em 05/10/07

Portal da Educação, disponível em <http://min-edu.pt/>, consultado em 05/10/07, 21/10/03

The Guardian Unlimited, disponível em <http://education.guardian.co.uk/ofsted/story/0,,2193573,00.html?gusrc=rss&feed=8>, consultado em 10/10/07

Documentos internos

Projecto Educativo de Escola (2005/2008)

Projecto Curricular de Escola (2005/2008)

Regulamento Interno (2005/2008)

Plano Anual de Actividades (2005, 2006,2007)

Projecto Curricular de Turma (3º Ciclo do Ensino Básico 2205, 2006, 2007)

Relatório de Avaliação Externa (2007), Ministério da Educação, Inspeção-geral da Educação

Relatório do Programa AVES (2006,2007)

ANEXOS

Guiões de entrevistas

Organograma

Quadros

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA
PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

PERFIL DO INQUIRIDO

- Percurso profissional
- Caracterização das funções actuais de PEE (no âmbito do envolvimento parental)

ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA

- Conhecimento dos benefícios do envolvimento
- Tipificação da relação dos pais com a escola (comunicação, participação, envolvimento /influência mútua)
- Novo Estatuto do Aluno

DOCUMENTOS MACRO DA ESCOLA RELACIONADAS COM A COLABORAÇÃO PARENTAL

- Metas do Projecto Educativo de Escola
- Articulação do PEE com o Plano Anual de Actividades
- Articulação do PEE com o PCT

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA

- A escola possui todas as condições formais para uma estreita colaboração parental;
- Os pais, embora não participem, mostram-se descontentes por não participarem;
- A Associação de Pais possui fraco poder interventivo.

- Percepção acerca das avaliações do Programa AVES e da Inspeção-geral do Ministério da Educação)
- Avaliação da actuação da Associação de Pais (a quem atribui a responsabilidade do fraco desempenho)

CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DE ENVOLVIMENTO

1. DA ESCOLA

- Condições organizacionais
- Cultura de escola
- Estratégias de aproximação à escola dos “pais difíceis de alcançar”

2. DOS PROFESSORES

- Resistência/abertura ao processo de colaboração parental
- Vocações/projectos pessoais neste âmbito
- Formação neste domínio

<p style="text-align: center;">GUIÃO DE ENTREVISTA</p> <p style="text-align: center;">PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS</p>
--

PERFIL DO INQUIRIDO

- Percurso profissional
- Caracterização das funções actuais de PAE
 1. Motivação para o cargo de PAE
 2. Satisfação/Insatisfação das condições institucionais proporcionadas

PERCEPÇÃO ACERCA DA QUESTÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

- Distinção entre comunicação, participação e envolvimento/influência mútua
- Conhecimento dos benefícios do envolvimento parental

A ASSOCIAÇÃO DE PAIS NA ESCOLA

1. DINÂMICA INTERNA

- Projecto de actuação
- Procedimentos para angariação de membros

2. CARACTERIZAÇÃO DA ACTUAÇÃO

- Participação nos órgãos da escola
- Participação nas actividades da escola
- Acções de voluntariado
- Acções da ligação à comunidade

3. SENTIMENTO DE PERTENÇA PARA COM A ESCOLA

- Qualidade do acolhimento por parte da escola
- Partilha de objectivos comuns

- Existência de actividades conjuntas
- Nível de contactos informais existentes (para além da participação em órgãos de gestão)

4. CONHECIMENTO DOS DOCUMENTOS MACRO DA ESCOLA

- Metas do Projecto Educativo
- Plano Anual de Actividades/Plano Curricular de Turma
- Participação da AP na elaboração daqueles documentos

5. O RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

- A escola possui todas as condições formais para uma estreita colaboração parental;
- Os pais, embora não participem, mostram-se descontentes por não participarem;
- A Associação de Pais possui fraco poder interventivo.

- Percepção acerca das avaliações do Programa AVES e da Inspeção-geral do Ministério da Educação)
- Avaliação da actuação da Associação de Pais (a quem atribui a responsabilidade do fraco desempenho)

GUIÃO DE ENTREVISTA

ASSESSORA AO CONSELHO EXECUTIVO PARA OS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

PERFIL DO INQUIRIDO

- Percurso profissional
- Caracterização das funções actuais de ACE para os alunos do Ensino Básico

PERCEPÇÃO ACERCA DA QUESTÃO DO ENVOLVIMENTO

- Distinção entre comunicação, participação e envolvimento
- Conhecimento dos benefícios do envolvimento parental
- Modelo de “pai/EE ideal”

CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DE ENVOLVIMENTO

1. DOS PAIS

- Principais motivos dos contactos (formais, voluntários, disciplinares, instrumentalização)
- Principais barreiras
- “ Pais difíceis de alcançar” (minorias étnicas, baixo nível económico/cultural, baixas expectativas)
- Novo Estatuto do Aluno

2. DA ESCOLA

- Condições organizacionais
- Cultura de escola
- Estratégias de aproximação à escola dos “pais difíceis de alcançar”

3. DOS PROFESSORES

- Resistência/abertura ao processo de colaboração parental
- Modelo de pai/EE ideal”
 - Vocações/projectos pessoais neste âmbito
- Formação neste domínio

4. DOS JOVENS (*Go-between*)

- Qualidade da mediação
- Interesse nos contactos
- barreiras ao contacto

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA

- A escola possui todas as condições formais para uma estreita colaboração parental;
- Os pais, embora não participem, mostram-se descontentes por não participarem;
- A Associação de Pais possui fraco poder interventivo.

- Percepção acerca das avaliações do Programa AVES e da Inspeção-geral do Ministério da Educação)
- Avaliação da actuação da Associação de Pais (a quem atribui a responsabilidade do fraco desempenho)

GUIÃO DE ENTREVISTA

DIRECTOR DE TURMA

CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

- Percurso profissional
- Caracterização das funções de DT (no âmbito do envolvimento parental)
- Conhecimento acerca dos benefícios do envolvimento

CARACTERIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO

- Comunicação (necessidades básicas, comunicação)
- Participação (presença na escola)
- Envolvimento (colaboração voluntária, pais/professores, pertença à AP)

CONHECIMENTO DOS DOCUMENTOS MACRO DA ESCOLA

- Metas do Projecto Educativo
- Plano Anual de Actividades/Plano Curricular de Turma – operacionalização da articulação com o PEE

CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DE ENVOLVIMENTO

4. DOS PAIS

- Principais motivos dos contactos (formais, voluntários, disciplinares, instrumentalização)
- Principais barreiras
- “ Pais difíceis de alcançar” (minorias étnicas, baixo nível económico/cultural, baixas expectativas)
- Novo Estatuto do Aluno

5. DA ESCOLA

- Condições organizacionais
- Cultura de escola
- Estratégias de aproximação à escola dos “pais difíceis de alcançar”

6. DOS PROFESSORES

- Resistência/abertura ao processo de colaboração parental
- Modelo de pai/EE ideal”
- Vocações/projectos pessoais neste âmbito
- Formação neste domínio

4. DOS JOVENS (*Go-between*)

- Qualidade da mediação
- Interesse nos contactos
- Barreiras ao contacto

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- A escola possui todas as condições formais para uma estreita colaboração parental;- Os pais, embora não participem, mostram-se descontentes por não participarem;- A Associação de Pais possui fraco poder interventivo. |
|--|

- Percepção acerca das avaliações do Programa AVES e da Inspeção-geral do Ministério da Educação)

GUIÃO DE ENTREVISTA
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

- Percurso profissional
- Caracterização das funções de REE:
 1. Motivação da aceitação do cargo de REE
 2. Satisfação/Não satisfação com as condições de colaboração que são permitidas aos EE e ao REE

CARACTERIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO

- Comunicação:
 1. Rotinas estabelecidas pelos EE para verificação das actividades escolares
 2. Conhecimento acerca dos documentos fundamentais
- Participação (presença na escola):
 1. Quando solicitada (em reuniões/expectativas criadas, em actividades, em eventos)
 2. Por decisão própria
- Envolvimento:
 1. Existência de colaboração voluntária em actividades
 2. Desenvolvimento de competências de pais/professores
 3. Membros da Associação de Pais
 4. Colaboração em órgãos de gestão

BARREIRAS AO ENVOLVIMENTO

- Modelo organizacional
- Cultura de escola
- Falta de disponibilidade
- Receio por “falta competências pessoais”
- Desinteresse
- Por “estar tudo bem”

RESPONSABILIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

- Conhecimento acerca dos benefícios do envolvimento
- Novo Estatuto do Aluno

GUIÃO DE ENTREVISTA DELEGADO DE TURMA

PERFIL DO INQUIRIDO

- Percurso escolar
- Caracterização das funções de Delegado de Turma

RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS PROFESSORES

- Expectativas acerca da escola (perspectivas de futuro)
- Relação com os professores (competência, interesse, sentido de justiça)

RELAÇÕES COM OS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

- Interesse dos pais/EE pelo percurso escolar
- Rotinas de acompanhamento escolar estabelecidas com os Pais/EE

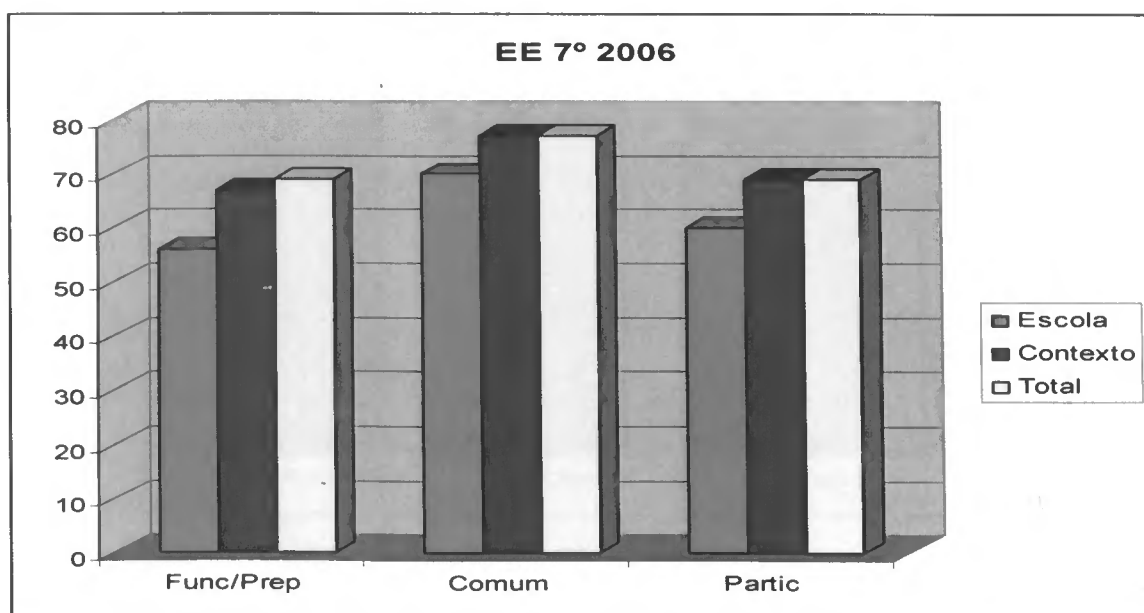
RELAÇÕES ENTRE OS PAIS E OS PROFESSORES

- Contactos dos professores com os pais/encarregados de educação (frequência, expectativas criadas pelos alunos)
- Interesse em que os pais/EE estejam mais presentes (actividades, eventos)
- Alunos “facilitadores” dos contactos/alunos “barreira” aos contactos

AUTONOMIA

- Necessidade de acompanhamento dos pais no dia a dia (matérias difíceis, TPC)

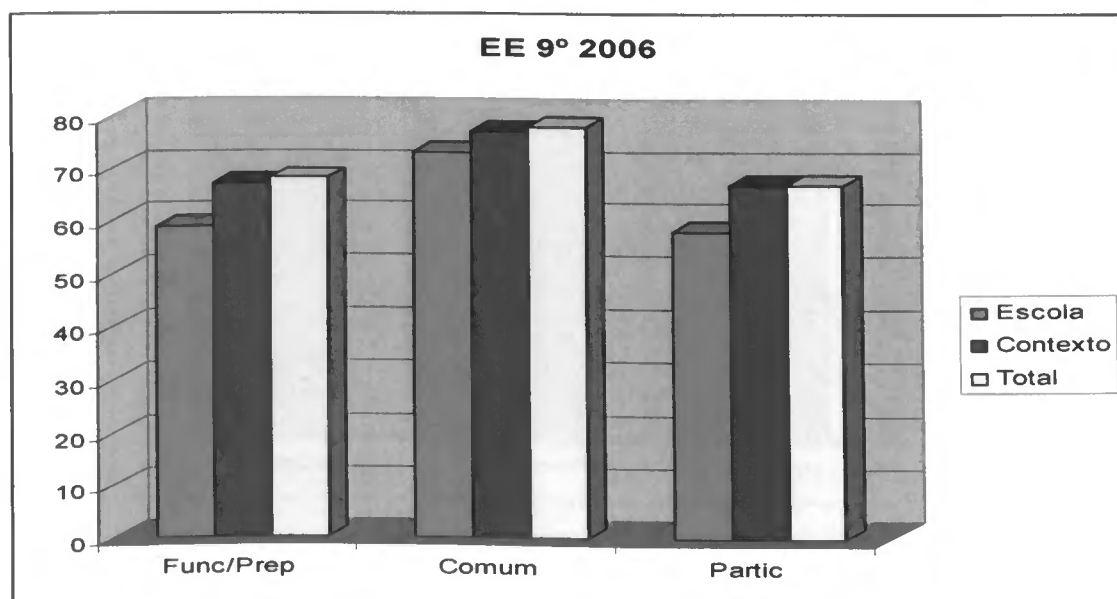
G1 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2006 (7º ano)



Fonte: Programa AVES 2006

Nº de alunos:
 Escola – 112
 Contexto – 1054
 Total – 2729

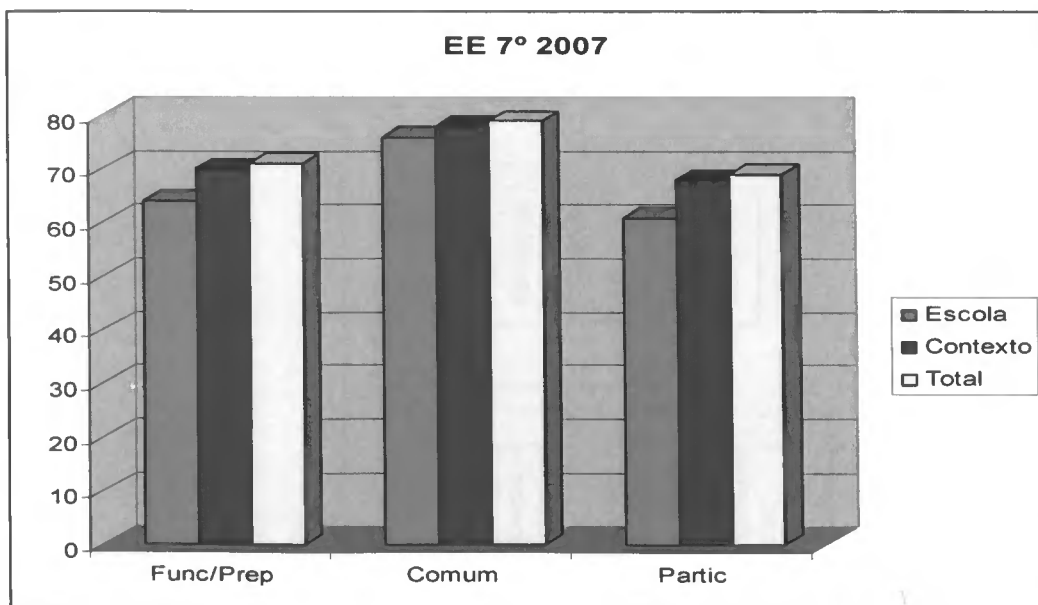
G2 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2006 (9º ano)



Fonte: Programa AVES 2006

Nº de alunos:
 Escola – 120
 Contexto – 2140
 Total – 4768

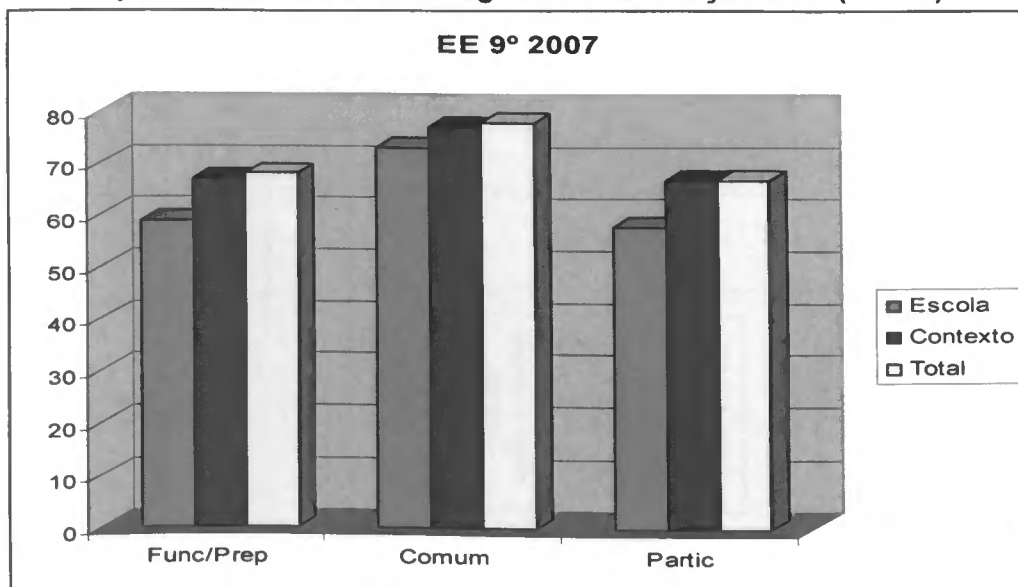
G3– Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2007 (7º ano)



Fonte: Programa AVES 2007

Nº de alunos:
Escola – 117
Contexto – 1032
Total - 2079

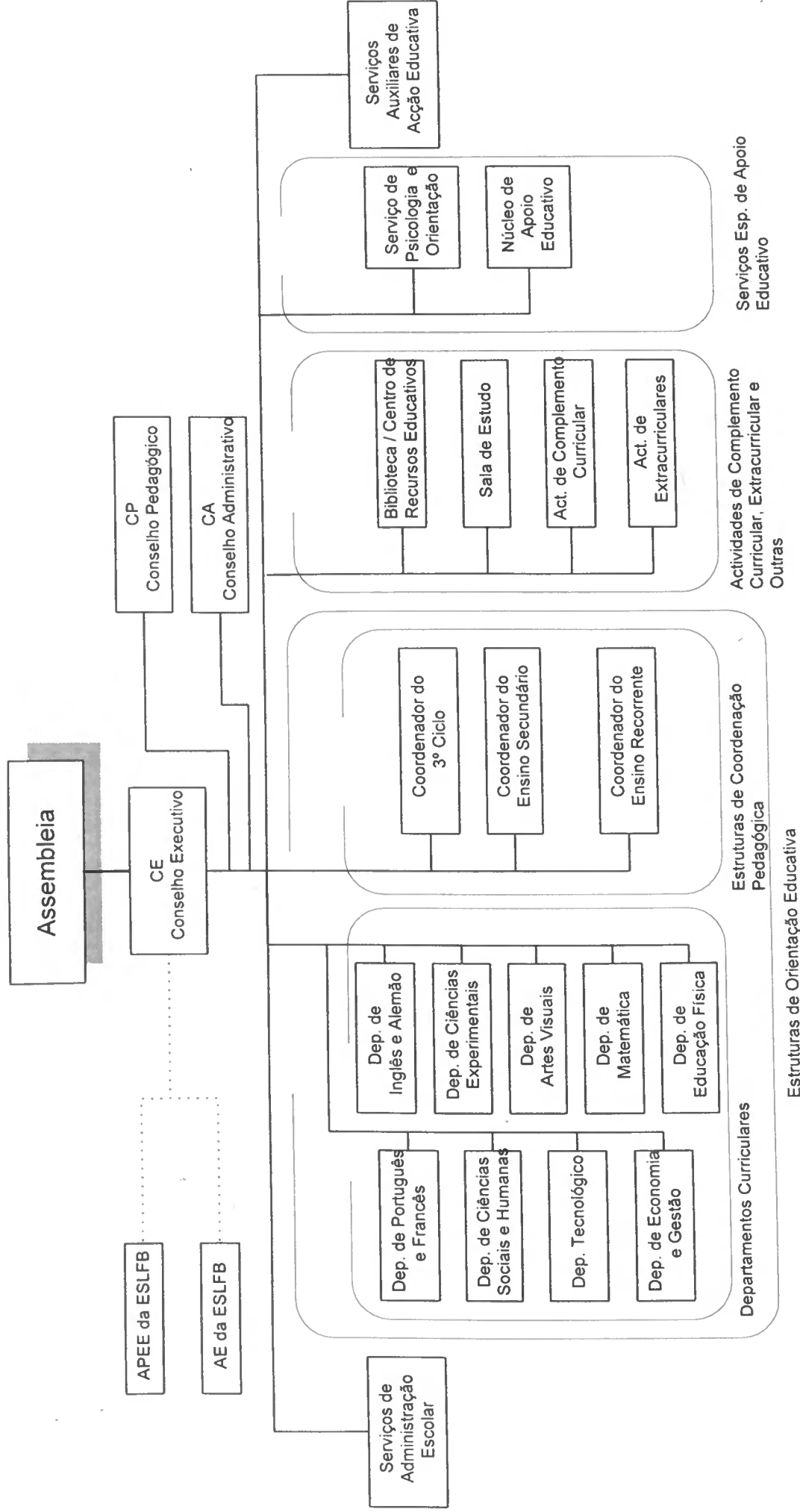
G4 – Inquérito aos Pais e Encarregados de Educação 2007 (9º ano)



Fonte: Programa AVES 2007

Nº de alunos:
Escola – 120
Contexto – 2140
Total – 4768

Estrutura Organizacional



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 115-A/98

de 4 de Maio

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea d) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112.º, n.º 5, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Aplicação

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:

- a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.ºs 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;
- b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos

princípios constantes dos artigos 5.º e 6.º do regime anexo ao presente diploma;

- c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.

2 — O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:

- a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;
- b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.

3 — A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999-2000.

Artigo 3.º

Transição

1 — A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.

2 — No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5.º

Artigo 4.º

Mandatos em vigor

1 — Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.

3 — Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no n.º 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

Artigo 5.º

Comissão executiva instaladora

1 — A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos n.ºs 1 e 3 do artigo 16.º, nos n.ºs 2 e 3 do artigo 17.º, no artigo 18.º, nos n.ºs 1 e 2 do artigo 19.º e nos artigos 20.º, 21.º e 23.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.

3 — A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:

- a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;
- b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7.º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

Artigo 6.º

Primeiro regulamento interno

1 — Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8.º, 9.º, 12.º, 13.º e 43.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4.º e 5.º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.

3 — O projecto de regulamento referido no n.º 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.

4 — Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o n.º 1.

5 — O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

Artigo 7.º

Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica a conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

Artigo 8.º

Ordenamento da rede educativa

1 — Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios

e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4.º do presente diploma.

3 — Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.

4 — As propostas a que se refere o n.º 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

Artigo 9.º

Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

- a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;
- b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

Artigo 10.º

Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 5.º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

Artigo 11.º

Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

Artigo 12.º

Serviços de administração escolar

1 — Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial

administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.

2 — Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

Artigo 13.º

Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

Artigo 14.º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2.º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Jorge Paulo Saca-dura Almeida Coelho* — *João Cardona Gomes Cravinho* — *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos.

2 — As referências a escolas constantes do presente diploma reportam-se aos estabelecimentos referidos no número anterior, bem como aos seus agrupamentos, salvo se resultar diversamente da letra ou do sentido geral da disposição.

Artigo 2.º**Conselhos locais de educação**

Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Artigo 3.º**Autonomia**

1 — Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2 — O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

- a) Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

3 — As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.

Artigo 4.º**Princípios orientadores da administração das escolas**

1 — A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
- b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;

- c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
- d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- f) Transparência dos actos de administração e gestão.

2 — No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;
- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Artigo 5.º**Agrupamento de escolas**

1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

2 — Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos por decreto regulamentar, com respeito pelos princípios consagrados no artigo seguinte.

3 — Aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de

Fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar.

Artigo 6.º

Princípios gerais sobre agrupamentos de escolas

1 — A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2 — Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3 — O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.

4 — No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

Artigo 7.º

Administração e gestão das escolas

1 — A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4.º

2 — São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- a) Assembleia;
- b) Conselho executivo ou director;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo.

CAPÍTULO II

Órgãos

SECÇÃO I

Assembleia

Artigo 8.º

Assembleia

1 — A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

3 — Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Artigo 9.º

Composição

1 — A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.

2 — O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

3 — A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.

4 — A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.

5 — Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.

6 — O presidente do conselho executivo ou o director participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 10.º

Competências

1 — À assembleia compete:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

2 — No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.

3 — Para efeitos do disposto na alínea *h*) do n.º 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.

4 — As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.

Artigo 11.º

Reunião da assembleia

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.

Artigo 12.º

Designação de representantes

1 — Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola.

2 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.

3 — Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.

4 — Na situação prevista no n.º 3 do artigo 8.º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

Artigo 13.º

Eleições

1 — Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.

2 — As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.

3 — As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

4 — A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.

5 — Sempre que nas escolas referidas no n.º 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.

Artigo 14.º

Mandato

1 — O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.

3 — Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.

4 — As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 3 do artigo anterior.

SECÇÃO II

Direcção executiva

Artigo 15.º

Direcção executiva

1 — A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

2 — A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16.º

Composição

1 — O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.

2 — No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.

3 — Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo.

Artigo 17.º

Competências

1 — Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:

- a) Projecto educativo da escola;
- b) Regulamento interno da escola;
- c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.

2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;

- c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

3 — O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 18.º

Presidente do conselho executivo e director

1 — Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.

2 — O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.

3 — Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.

Artigo 19.º

Recrutamento

1 — Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.

2 — A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando:

- a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento;

- b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.

3 — Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.

4 — Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:

- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;
- b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

5 — Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.

6 — Os adjuntos são nomeados pelo director regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Artigo 20.º

Eleição

1 — Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.

2 — Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.

3 — Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.

Artigo 21.º

Provimto

O director regional de educação, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22.º

Mandato

1 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.

2 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:

- a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;
- b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;
- c) A requerimento do interessado dirigido ao director regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.

3 — A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do n.º 5 do artigo 19.º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.

4 — A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.

Artigo 23.º

Assessoria da direcção executiva

1 — Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.

2 — Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

SECÇÃO III

Conselho pedagógico

Artigo 24.º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 25.º

Composição

1 — A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.

2 — Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração

a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.

3 — O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.

4 — Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.

5 — Os representantes dos alunos, nos termos do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.

6 — Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.

Artigo 26.º

Competências

Ao conselho pedagógico compete:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;
- c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;
- d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da formação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- k) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 27.º**Funcionamento**

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

SECÇÃO IV**Conselho administrativo****Artigo 28.º****Conselho administrativo**

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 29.º**Composição**

1 — O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.

2 — O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.

Artigo 30.º**Competências**

Ao conselho administrativo compete:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Artigo 31.º**Funcionamento**

O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

CAPÍTULO III**Coordenação de estabelecimento****Artigo 32.º****Coordenador**

1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.

2 — Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.

3 — O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

Artigo 33.º**Competências**

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

CAPÍTULO IV**Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo****SECÇÃO I****Estruturas de orientação educativa****Artigo 34.º****Estruturas de orientação educativa**

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

2 — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:

- a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Artigo 35.º**Articulação curricular**

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por

departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.

3 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Artigo 36.º

Organização das actividades de turma

1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 — Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 — Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 — No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 37.º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

1 — A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:

- a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;
- b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 — No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.

SECÇÃO II

Serviços especializados de apoio educativo

Artigo 38.º

Serviços especializados de apoio educativo

1 — Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.

2 — Constituem serviços especializados de apoio educativo:

- a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) O Núcleo de Apoio Educativo;
- c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Artigo 39.º

Funcionamento

1 — Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.

2 — Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.

CAPÍTULO V

Participação dos pais e alunos

Artigo 40.º

Princípio geral

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41.º

Representação

1 — O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.

2 — O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados

de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

CAPÍTULO VI

Disposições comuns

Artigo 42.º

Responsabilidade

No exercício das respectivas funções, os membros dos órgãos previstos no artigo 7.º deste diploma respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais de direito.

Artigo 43.º

Processo eleitoral

1 — Sem prejuízo do disposto no presente diploma, as disposições referentes aos processos eleitorais para os órgãos de administração e gestão, para a coordenação de estabelecimento e, quando for caso disso, para as estruturas de orientação educativa constam do regulamento interno.

2 — As assembleias eleitorais são convocadas pelo presidente, em exercício de funções, do órgão a que respeitam ou por quem legalmente o substitua.

3 — Os processos eleitorais realizam-se por sufrágio secreto e presencial.

4 — Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento são homologados pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 44.º

Mandatos de substituição

Os titulares dos órgãos previstos no presente diploma, eleitos ou designados em substituição de anteriores titulares, terminam os seus mandatos na data prevista para a conclusão do mandato dos membros substituídos.

Artigo 45.º

Inelegibilidade

1 — O pessoal docente e não docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou de inactividade.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.

3 — Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do presidente do conselho executivo ou do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

Artigo 46.º

Regimento

1 — Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.

2 — O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

CAPÍTULO VII

Contratos de autonomia

Artigo 47.º

Desenvolvimento da autonomia

1 — A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.

2 — Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 48.º

Contratos de autonomia

1 — Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

2 — Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.

3 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:

- Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação.

ção do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;

- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.

4 — Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) Na 1.ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
- b) Na 2.ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.

5 — A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:

- a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
- b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia.

Artigo 49.º

Fases do processo de desenvolvimento da autonomia

1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

2 — A 2.ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Artigo 50.º

Proposta de contrato

A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

- a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar.

Artigo 51.º

Análise das candidaturas

Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:

- a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;
- b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;
- c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;
- d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;
- e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;
- f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.

Artigo 52.º

Celebração do contrato

1 — Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.

2 — O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.

3 — A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.

4 — A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 53.º

Coordenação, acompanhamento e avaliação

1 — O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.

2 — As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

Artigo 54.º

Formação

1 — A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

2 — Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas e estabelecimentos de ensino superior.

Artigo 55.º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstos no presente diploma é estabelecido

por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 56.º

Avaliação

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação periódica dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.

Artigo 57.º

Comissão provisória

1 — Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da direcção executiva da escola, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída por três docentes, de preferência profissionalizados, nomeada pelo director regional de educação respectivo, pelo período de um ano.

2 — Compete ao órgão de gestão referido no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respectivo mandato.

Artigo 58.º

Regime subsidiário

Em matéria de processo, aplica-se, subsidiariamente, o disposto no Código do Procedimento Administrativo, naquilo que não se encontre especialmente regulado no presente diploma.

Artigo 59.º

Comissão

Será constituída uma comissão composta por membros nomeados pelos Ministros das Finanças e da Educação para estudar as implicações financeiras dos princípios previstos no presente diploma.